



**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Testowanie sprawności receptywnych w standaryzowanych testach języka angielskiego i niemieckiego : próba analizy porównawczej

**Author:** Emilia Podpora-Polit

**Citation style:** Podpora-Polit Emilia. (2012). Testowanie sprawności receptywnych w standaryzowanych testach języka angielskiego i niemieckiego : próba analizy porównawczej. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH  
WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Emilia Podpora-Polit

**Testowanie sprawności receptywnych w standaryzowanych  
testach języka angielskiego i niemieckiego –  
próba analizy porównawczej**

Rozprawa doktorska  
napisana pod kierunkiem  
prof. zw. dr. hab. Jana Iluka

Katowice 2012

# Spis treści

<b>Wstęp</b>	<b>6</b>
<b>Stan badań</b>	<b>10</b>
<b>1. Psycholingwistyczne podstawy rozumienia w języku obcym</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Teorie i modele rozumienia tekstu</b>	<b>17</b>
1.1.1. Autonomiczne modele procesowe rozumienia tekstu	18
<b>1.1.2. Interaktywne modele procesowe rozumienia tekstu</b>	<b>20</b>
1.1.3. Sytuatywne teorie rozumienia tekstu	22
<b>1.2. Czytanie i słuchanie jako proces przetwarzania tekstu</b>	<b>23</b>
1.2.1. Kierunek przetwarzania – modele procesowe czytania i słuchania	23
1.2.2. Rozumienie tekstu w ujęciu analitycznym	26
1.2.2.1. Dekodowanie	28
1.2.2.2. Konstrukcja znaczenia	31
<b>1.3. Czynniki i procesy kognitywne warunkujące proces rozumienia tekstu</b>	<b>33</b>
1.3.1. Wnioskowanie i antycypacja w procesie rozumienia tekstu	33
1.3.2. Schematy a rozumienie tekstu	37
1.3.3. Pamięć	41
1.3.3.1. Głębia przetwarzania a zapamiętywanie	45
1.3.4. Uwaga	46
1.3.5. Różnice w przetwarzaniu tekstu czytanego i słuchanego	48
1.3.6. Różnice w przetwarzaniu tekstu w języku ojczystym i obcym	50
<b>1.4. Wnioski i implikacje dla testowania sprawności receptywnych</b>	<b>53</b>
<b>2. Problematyka pomiaru osiągnięć w rozumieniu tekstów pisanych i słuchanych</b>	<b>56</b>
<b>2.1. Cechy poprawności testu językowego</b>	<b>56</b>
2.1.1. Obiektywność, rzetelność i trafność testu	57
2.1.2. Praktyczność	60
2.1.3. Oddziaływanie testu	61
2.1.4. Autentyczność i interaktywność	63
<b>2.2. Możliwości pomiaru stopnia zrozumienia – problem trafności testu</b>	<b>65</b>
<b>2.3. Testowanie poziomów i umiejętności w zakresie rozumienia tekstu</b>	<b>74</b>
2.3.1. Poziomy rozumienia tekstu	74
2.3.2. Taksonomie umiejętności cząstkowych	79
<b>2.4. Wpływ czynników osobowych na proces rozumienia tekstu</b>	<b>83</b>
2.4.1. Rodzaje wiedzy w procesie rozumienia – rola wiedzy ogólnej	83
2.4.2. Stan psychofizyczny zdającego	88
<b>2.5. Wybór tekstów</b>	<b>93</b>
2.5.1. Cele czytania i słuchania	93
2.5.2. Czytelność a stopień trudności tekstu	99
2.5.3. Cechy tekstów pisanych	101
2.5.3.1. Budowa tekstów	101
2.5.3.2. Zawartość językowo-treściowa tekstu	104
2.5.4. Cechy tekstów audialnych	107

2.5.4.1. Budowa i treść tekstów	107
2.5.4.2. Cechy języka mówionego	110
2.5.4.3. Czynniki akustyczne	113
<b>2.6. Wpływ jednostek testowych na rozumienie</b>	<b>117</b>
2.6.1. Rodzaje jednostek testowych	118
2.6.2. Stopień trudności jednostek testowych	121
<b>2.7. Wybrane techniki testowania sprawności receptywnych</b>	<b>123</b>
2.7.1. Jednostki testowe wielokrotnego wyboru	123
2.7.1.1. Zasady konstrukcji jednostek wielokrotnego wyboru	127
2.7.2. Jednostki testowe typu prawda/fałsz	129
2.7.3. Jednostki testowe typu łączenie (dobieranie) informacji	130
2.7.4. Format krótkich odpowiedzi	131
<b>3. Cele kształcenia i testowania sprawności receptywnych w wybranych dokumentach językowych</b>	<b>132</b>
<b>3.1. Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)</b>	<b>135</b>
<b>3.2. Podstawa programowa</b>	<b>141</b>
3.2.1. Stara podstawa programowa	141
3.2.2. Nowa podstawa programowa	143
<b>3.3. Wymagania egzaminacyjne w Niemczech</b>	<b>146</b>
<b>3.4. Wnioski</b>	<b>154</b>
<b>3.5. Programy nauczania</b>	<b>156</b>
3.5.1. Programy nauczania języków obcych w Polsce	156
3.5.2. Programy nauczania języka angielskiego obowiązujące w wybranych krajach związkowych Niemiec	160
3.5.2.1. Program nauczania języka angielskiego w Nadrenii Północnej-Westfalii	161
3.5.2.2. Program nauczania języka angielskiego w Bawarii	165
3.5.2.3. Program nauczania języka angielskiego w Turynii	168
3.5.3. Wnioski	175
<b>4. Testowanie sprawności receptywnych w ramach projektów i programów badawczych</b>	<b>178</b>
<b>4.1. Pomiar umiejętności czytania w języku ojczystym</b>	<b>178</b>
4.1.1. Badanie PISA	178
4.1.2. Badanie PIRLS	181
4.1.3. Projekt DESI	186
4.1.4. Wnioski	187
<b>4.2. Pomiar sprawności receptywnych w języku obcym</b>	<b>188</b>
4.2.1. Projekt DESI	188
4.2.2. Projekt „Język francuski w szkole średniej I stopnia”	192
4.2.3. Projekt „Język angielski jako pierwszy język obcy”	194
4.2.4. Wnioski	197
<b>5. Testowanie sprawności receptywnych na egzaminach certyfikатовych</b>	<b>199</b>
<b>5.1. Testowanie rozumienia tekstu pisanego</b>	<b>199</b>
5.1.1. Preliminary English Test (PET)	200
5.1.1.1. Test przykładowy PET	201
5.1.2. Zertifikat Deutsch (ZD)	202



5.1.2.1. Test przykładowy ZD	205
5.1.3. First Certificate in English (FCE)	206
5.1.3.1. Test przykładowy FCE	207
5.1.4. Goethe-Zertifikat B2	209
5.1.4.1. Test przykładowy Goethe-Zertifikat B2	211
5.1.5. Test Deutsch als Fremdsprache (Test DaF)	213
5.1.5.1. Test przykładowy DaF	213
5.1.6. Wnioski	215
<b>5.2. Testowanie rozumienia ze słuchu</b>	<b>217</b>
5.2.1. Preliminary English Test (PET)	217
5.2.1.1. Test przykładowy PET	218
5.2.2. Zertifikat Deutsch (ZD)	220
5.2.2.1. Test przykładowy ZD	222
5.2.3. First Certificate in English (FCE)	223
5.2.3.1. Test przykładowy FCE	224
5.2.4. Goethe-Zertifikat B2	226
5.2.4.1. Test przykładowy Goethe-Zertifikat B2	228
4.2.5. Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Test DaF)	230
5.2.5.1. Test przykładowy DaF	230
5.2.6. Wnioski	232
<b>6. Testowanie sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym w Polsce</b>	<b>236</b>
<b>6.1. Analiza tekstów testowych</b>	<b>236</b>
6.1.1. Testowanie rozumienia ze słuchu	239
6.1.1.1. Rodzaje i budowa tekstów audialnych	239
6.1.1.2. Zawartość tematyczno-treściowa tekstów audialnych	242
6.1.1.3. Zawartość językowa tekstów audialnych	245
6.1.1.4. Czynniki akustyczne	247
6.1.1.5. Kontekstualizacja zadań audialnych	247
6.1.2. Testowanie rozumienia tekstów pisanych	248
6.1.2.1. Rodzaje i budowa tekstów	248
6.1.2.2. Zawartość tematyczno-treściowa tekstów	251
6.1.2.3. Zawartość językowa tekstów	253
6.1.3. Stopień czytelności tekstów	254
6.1.4. Wnioski podsumowujące	258
<b>6.2. Analiza jednostek testowych</b>	<b>259</b>
6.2.1. Testowanie rozumienia ze słuchu	262
6.2.1.1. Zadania na poziomie podstawowym	262
6.2.1.2. Zadania na poziomie rozszerzonym	270
6.2.1.3. Wnioski	279
6.2.2. Testowanie rozumienia tekstu pisanego	280
6.2.2.1. Zadania na poziomie podstawowym	280
6.2.2.2. Zadania na poziomie rozszerzonym	289
6.2.2.3. Wnioski	294
<b>6.3. Techniki testowania rozumienia tekstów pisanych i słuchanych</b>	<b>296</b>
6.3.1. Jednostki wielokrotnego wyboru	297
6.3.1.1. Poprawność konstrukcyjna jednostek wielokrotnego wyboru	297
6.3.1.2. Typy zdań wprowadzających w jednostkach a rozumienie ze słuchu	302
6.3.2. Zadania na dobieranie	305
6.3.3. Zadania typu prawda/fałsz	307
<b>6.4. Trafność programowa testów maturalnych</b>	<b>309</b>
<b>6.5. Osiągnięcia uczniów na egzaminie maturalnym w 2011 roku</b>	<b>314</b>

<b>6.4. Wnioski</b>	<b>320</b>
<b>7. Testowanie sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym w Niemczech</b>	<b>325</b>
<b>7.1. Analiza tekstów testowych</b>	<b>325</b>
7.1.1. Testowanie rozumienia ze słuchu	325
7.1.1.1. Zawartość treściowa tekstów audialnych	326
7.1.1.2. Budowa i język tekstów audialnych	326
7.1.1.3. Czynniki akustyczne	327
7.1.2. Testowanie rozumienia tekstu pisanego	328
7.1.2.1. Zawartość tematyczno-treściowa tekstów	329
7.1.2.2. Budowa i organizacja retoryczna tekstów	330
<b>7.2. Analiza jednostek testowych</b>	<b>331</b>
7.2.1. Testowanie rozumienia ze słuchu	331
7.2.1.1. Egzamin maturalny w zakresie podstawowym w Turynii	331
7.2.1.2. Egzamin maturalny w Bawarii	335
7.2.1.3. Rodzaje i poprawność konstrukcyjna zadań w zakresie rozumienia ze słuchu	339
7.2.2. Testowanie rozumienia tekstu pisanego	342
<b>7.3. Wnioski porównawcze</b>	<b>346</b>
<b>Wnioski, propozycje i postulaty</b>	<b>351</b>
<b>Wykaz literatury cytowanej</b>	<b>357</b>
<b>Spis tabel</b>	<b>377</b>
<b>Spis rysunków</b>	<b>378</b>
<b>Summary</b>	<b>379</b>

## Wstęp

Współczesny rozwój cywilizacyjny odznacza się ogromnym przyrostem informacji i sprostać dzisiejszej sytuacji życiowej może tylko ten, kto umie korzystać z najróżniejszych źródeł wiadomości, kto umie przetwarzać dane, kto potrafi uczyć się przez całe życie, a więc ten, kto **dobrze rozumie teksty odbierane** [...]. (Pawłowska 2008: 8)

Rozumienie tekstu jest jedną z umiejętności decydujących o jakości życia we zdominowanym przez informacje świecie. W języku ojczystym sprawności receptywne odgrywają dominującą rolę: słuchanie i czytanie stanowi bowiem 68% codziennej komunikacji, w tym samo słuchanie aż 55% (Kieweg 2003: 23). W dobie Internetu i globalizacji wzrasta też znaczenie umiejętności rozumienia tekstów obcojęzycznych.

W przeszłości pojęcie rozumienia tekstu było ściśle związane z tradycjami filologiczno-hermeneutycznymi, tj. odnosiło się do rozumienia i interpretowania tekstów głównie biblijnych i filozoficznych. Wraz z rozwojem badań w zakresie zrozumiałości i pomiaru stopnia trudności tekstów, w pierwszej połowie XX wieku nastąpiło odejście od tradycji hermeneutycznej. Do rozkwitu teorii rozumienia w latach 70. ubiegłego wieku przyczyniły się kognitywno-psychologiczne zainteresowanie procesami mentalnymi oraz badania nad sztuczną inteligencją. Rozumienie stało się przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych, a zwłaszcza psychologii i lingwistyki kognitywnej, czego wynikiem jest wielość i różnorodność definicyjnych ujęć tego pojęcia (Biere 1991: 1).

Od tego czasu widoczny jest również wzrost zainteresowania procesem rozumienia w dydaktyce nauczania języków obcych. Pod wpływem osiągnięć w dziedzinie psycholingwistyki (tzw. kognitywny przełom w psycholingwistyce) dokonano swoistej redefinicji najpierw czytania, a następnie słuchania. Zakwestionowano pogląd, że sprawności receptywne sprowadzają się do dekodowania, i zaczęto postrzegać je jako wielopłaszczyznowe procesy przetwarzania informacji, w których istotną rolę odgrywa czytający/słuchający (Chodkiewicz 1986: 24; Urquhart/Weir 1998: 85; Strohner 2006: 189). Rozumienie tekstu nie ogranicza się – jak wcześniej powszechnie uważano – do odbioru

znaczenia zawartego w językowej warstwie tekstu, ale jest aktywnym procesem poszukiwania i tworzenia sensu tekstu, zachodzącym w kognitywnym systemie odbiorcy przy udziale różnych źródeł wiedzy (Solmecke 1993: 28; Dakowska 2008: 95).

Czy powyższa ugruntowana teoretycznie i empirycznie definicja rozumienia tekstu znajduje odzwierciedlenie we współczesnym kształceniu i testowaniu językowym? Na to pytanie próbuje odpowiedzieć niniejsza rozprawa. Jej nadrzędnym celem jest zbadanie, jakie umiejętności i poziomy rozumienia mierzą standaryzowane testy językowe i w jakim stopniu odzwierciedlają one aktualny stan wiedzy ten temat. Jednym z istotnych punktów jest także zaprezentowanie metod efektywizacji i optymalizacji pomiaru sprawności receptywnych w oparciu o naukową refleksję dotyczącą rozumienia tekstu. Autorka pracy pragnie zatem przybliżyć problematykę pomiaru sprawności receptywnych zarówno z teoretycznej, jak i praktycznej perspektywy.

Niniejsza rozprawa składa się z siedmiu rozdziałów. Rozdział 1 przedstawia psycholingwistyczne aspekty rozumienia w języku obcym. Rozpoczyna go prezentacja dawnych i obecnie funkcjonujących teorii i modeli rozumienia tekstu, które w znaczny sposób przyczyniły się do pogłębienia wiedzy i zainicjowały wiele istotnych badań w tym zakresie. Następnie ukazano czytanie i słuchanie jako wielopłaszczyznowe procesy przetwarzania tekstu. Szczegółowo omówione zostały czynniki i procesy kognitywne warunkujące przebieg i wynik rozumienia, jak: wnioskowanie, antycypacja, schematy, pamięć, uwaga. W dalszej części rozdziału można zapoznać się z różnicami kognitywnymi występującymi pomiędzy przetwarzaniem tekstu czytanego i słuchanego oraz pomiędzy przetwarzaniem tekstu w języku ojczystym i obcym. W jego końcowej części zebrano wnioski i implikacje dla testowania sprawności receptywnych.

Celem rozdziału 2 jest przybliżenie problematyki pomiaru osiągnięć w rozumieniu tekstów czytanych i słuchanych. Rozdział otwiera opis cech poprawności testu językowego. Następnie przedstawiono zagadnienie poziomów i umiejętności cząstkowych w procesie rozumienia oraz zreferowano najważniejsze problemy dotyczące pomiaru stopnia zrozumienia tekstu, eksponując jednocześnie problem trafności testów. W dalszej części rozdziału zaprezentowane zostały czynniki wpływające na poziom osiągnięć w rozumieniu tekstów obcojęzycznych,

w tym czynniki odnoszące się do zdającego, tekstów i jednostek testowych. Rozdział kończy omówienie wybranych technik testowania sprawności receptywnych.

Rozdział 3 poświęcony jest analizie celów kształcenia i testowania sprawności receptywnych zawartych w dokumentach stanowiących podstawę i stały punkt odniesienia w nauczaniu i egzaminowaniu językowym. Są to: *Europejski system opisu kształcenia językowego*, polska stara i nowa podstawa programowa, wymagania egzaminacyjne w Niemczech oraz programy nauczania języków obcych. Rozważania na bieżąco uzupełniają wnioski, w których dokonana jest jakościowa ocena analizowanych celów.

W rozdziale 4 przedstawione są różne programy i projekty badawcze dotyczące testowania umiejętności czytania w języku ojczystym oraz umiejętności receptywnych w języku obcym. Punkt wyjścia zawartych tutaj rozważań stanowi fakt, że u podstaw rozumienia w języku ojczystym i obcym leżą te same procesy kognitywne. Rozdział prezentuje konstrukty i zadania testowe skonstruowane w ramach międzynarodowych badań PISA i PIRLS oraz programów i projektów badawczych przeprowadzonych w ostatnich latach w Niemczech, jak: DESI, „Język francuski w szkole średniej I stopnia”, „Język angielski jako pierwszy język obcy”.

Rozdział 5 dotyczy testowania sprawności receptywnych na międzynarodowych egzaminach certyfikatowych z języka angielskiego: PET i FCE oraz języka niemieckiego: ZD, Zertifikat B2 oraz Test DaF. Analizie poddany został przedmiot pomiaru, czyli rozumienie z uwzględnieniem jego ilościowego i jakościowego wymiaru oraz narzędzia pomiaru, czyli zastosowane techniki testowe. Poszczególne podrozdziały składają się z dwóch części: najpierw następuje prezentacja informacji dotyczących testowania określonej sprawności zawarta w teoretycznych specyfikacjach danego egzaminu, następnie informacje te zostają zilustrowane na przykładzie testu modelowego.

Tematem rozdziału 6 jest testowanie rozumienia tekstów pisanych i słuchanych na egzaminie maturalnym w Polsce. Na przykładzie zadań maturalnych z języka angielskiego i niemieckiego z 2011 roku podjęto próbę stwierdzenia, jak umiejętność rozumienia sprawdzana jest pod kątem głębi i dokładności. Analizie poddane zostały teksty oraz poszczególne jednostki testowe. W rozdziale została omówiona również poprawność konstrukcyjna zastosowanych na egzaminie technik testowania i ich adekwatność jako narzędzi kontroli stopnia zrozumienia tekstu.

Kolejne podrozdziały dotyczą trafności programowej testów maturalnych oraz analizy wyników egzaminu z 2011 roku.

Rozdział 7 prezentuje zadania maturalne stosowane na egzaminie maturalnym w Niemczech. Celem analizy zadań maturalnych zawartych w oryginalnym teście z 2010 roku z Turynii oraz przykładowym teście z 2011 roku z Bawarii jest zbadanie, jakie umiejętności w rozumieniu, i za pomocą jakich narzędzi, mierzą niemieckie testy maturalne. Na końcu rozdziału znajdują się wnioski porównawcze dotyczące testowania sprawności receptywnych na polskim i niemieckim egzaminie maturalnym.

Rozprawę zamyka zestawienie ostatecznych wniosków oraz praktycznych propozycji i postulatów dotyczących optymalizacji i efektywizacji testowania sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym w Polsce.

Załączniki zawierają analizowane testy certyfikatowe oraz testy maturalne z Turynii i Bawarii.

## Stan badań

W literaturze zachodniej, zwłaszcza anglojęzycznej, istnieje szeroka gama publikacji omawiających różnorakie, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne aspekty testowania językowego. Już sam fakt, że od 1984 roku wydawany jest kwartalnik „Language Testing”, a w 2004 roku zaistniał na rynku kolejny: „Language Testing Quarterly”, wskazuje na ciągle prowadzone badania i toczącą się żywą dyskusję na ten temat. Istotny wkład w rozwój dziedziny testowania językowego wnoszą również publikacje wydawane w ramach serii *Studies in language testing* (red. Milanowic/Weir), prezentujące najnowsze osiągnięcia w tym zakresie (np. Kunnan 1995; Clapham 1996; Davies i in. 1999).

Wśród ogromnej ilości powstałych na ten temat prac można jednakże wyróżnić dzieła o fundamentalnym znaczeniu, leżące u podstaw rozwoju tej dziedziny i stanowiące stały punkt odniesienia dla innych badaczy. Niewątpliwie należą do nich m.in. prace Bachmana (1990), Bachmana i Palmera (1996) oraz Weira (1990), prezentujące testowanie językowe w szerokim ujęciu. Ostatnimi laty dużym zainteresowaniem badawczym cieszy się problem walidacji testów językowych. Świadczy o tym m.in. praca Weira (2005) prezentująca nową koncepcję trafności, uwzględniającą m.in. aktualny stan wiedzy na temat procesów rozumienia (tzw. trafność kognitywną). Testowaniu sprawności receptywnych, którego punkt wyjścia i podstawę stanowią osiągnięcia w dziedzinie psycholingwistyki i psychologii kognitywnej, poświęcone są w całości publikacje książkowe Aldersona (2000) i Bucka (2001). Autorzy dokonują w nich egemplifikacji zagadnień teoretycznych na przykładzie m.in. standaryzowanych testów certyfikatowych IELTS (International English Language System). Z nowszych pozycji o charakterze badawczym należy tutaj wymienić pracę Khalify i Weira (2009), w której analizie pod względem trafności, w tym również trafności kognitywnej, poddane zostały testy sprawdzające rozumienie tekstu czytanego stosowane na egzaminach certyfikatowych Cambridge ESOL.

Literatura niemieckojęzyczna dotycząca testowania językowego opiera się głównie na teorii i koncepcjach naukowych zawartych w publikacjach anglojęzycznych. Stanowią one teoretyczną podstawę i zarazem punkt wyjścia do dalszych badań i projektów naukowych w tym zakresie. Testowanie sprawności

receptywnych omawiane jest najczęściej w szerszym kontekście tematycznym, takim jak:

- testowanie językowe w ogólnym ujęciu;
- egzaminy z języka niemieckiego dla obcokrajowców: DSH, TestDaF, ÖSD;
- programy i projekty badawcze polegające na konstrukcji standaryzowanych testów językowych;
- testowanie językowe w oparciu o *Europejski system opisu kształcenia językowego*.

Do publikacji o ogólnym charakterze należy praca Tinnefelda *Prüfungsdidaktik. Zur Fundierung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin – am Beispiel der modernen Fremdsprachen* (2002), w której autor wysuwa postulat nadania dydaktyce egzaminowania statutu samodzielnej dyscypliny naukowej, oraz – w oparciu o system egzaminowania UNICert – przybliża teoretyczne i praktyczne zagadnienia związane z testowaniem językowym. Z nowszych pozycji należy jeszcze wymienić opracowanie o poradnikowym charakterze Dłaski i Krekelera (2009). Kształcenie i pomiar sprawności receptywnych jest również tematem interesujących prac Grotjahna (2000a, 2000b, 2005), Solmecke’a (1993, 1999) i Wolffa (1990, 2000, 2003).

Przedmiotem wielu prac naukowych jest analiza testów z języka niemieckiego jako obcego. Badania w tym zakresie prowadziła Lee (1998) na przykładzie DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang, wcześniej Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse – PNdS) i Glaboniat (1998), analizująca ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch – Austriacki Dyplom Języka Niemieckiego). Glaboniat podjęła próbę zdefiniowania kompetencji komunikacyjnej i określenia wymogów, jakie muszą spełnić narzędzia stosowane do jej pomiaru, czyli testy komunikacyjne. Część empiryczna opiera jej pracy się analizie technik i zadań testowych a jej celem jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu Austriacki Dyplom Języka Niemieckiego uwzględnia omówione wcześniej aspekty kompetencji komunikacyjnej, a tym samym jest testem komunikacyjnym.

Wyraźny wzrost zainteresowania testowaniem językowym, przejawiający się m.in. widocznym zwiększeniem publikacji na ten temat, nastąpił wraz z podjętymi w 1998 roku pracami nad testem Deutsch als Fremdsprache (Test DaF) – nowym



międzynarodowym egzaminem z języka niemieckiego dopuszczającym obcokrajowców do podjęcia studiów wyższych w Niemczech, porównywalnym z IELTS oraz TOEFL (Test of English as a Foreign Language). W związku z tym pojawiło się wiele publikacji m.in. porównujących nowy egzamin Test DaF z już istniejącym DSH, które wydane zostały w pracach zbiorowych m.in. pod redakcją Casper-Hehne i Koreika (2004) oraz Koreika (2005).

W ostatnich latach wiodącym tematem opracowań książkowych z zakresu testowania jest standaryzacja pomiaru umiejętności językowych na różnych szczeblach edukacji. Standaryzacja gwarantuje trafność pomiaru, która z kolei jest cechą uzależnioną od prawidłowo zdefiniowanego i zgodnego z aktualnym stanem wiedzy konstruktów testowego. Ten ścisły związek poszczególnych elementów i procesów testowania wyjaśnia, dlaczego badania nad standaryzacją, m.in. testów sprawdzających umiejętność czytania i słuchania, pociągnęły za sobą wzrost zainteresowania psycholingwistycznymi uwarunkowaniami tych sprawności. Tę problematykę przybliżają raporty z badań i prac prowadzonych przez niemiecki Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Rupp/Vock/Harsch/Köller 2008; Harsch/Pant/Köller 2010; Porsch/Tesch/Köller 2010). W opracowaniu pod redakcją Porsch, Tescha i Köllera zaprezentowane zostały następujące obszary badawcze: 1) nauczanie i testowanie języka francuskiego w kontekście aktualnych standardów kształcenia, 2) pomiar sprawności receptywnych (oprac. Grotjahn i Tesch) i produktywnych, 3) wnioski empiryczne z badań osiągnięć szkolnych przeprowadzonych w 2007 i 2008 roku. Rozważania Grotjahna i Tescha oparte są tutaj w całości na aktualnych badaniach w zakresie rozumienia tekstu.

DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) jest z kolei prowadzonym przez 5 lat badaniem osiągnięć uczniów w języku ojczystym i obcym. Jednym z jego głównych celów było uwzględnienie ESOKJ w testowaniu języka obcego. Niezwykle ważny jest również fakt, że konstrukty testowe sprawności receptywnych w języku obcym skonstruowane zostały na podstawie psycholingwistycznych badań w tym zakresie (np. Nold/Rossa 2007 a i b; Nold/Willenberg 2007).

Dziełem zaś bezpośrednio dotyczącym testowania sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym z języka obcego jest *Sprachen testen: Hören und Lesen*

(Schweinberger 2009). Praca powstała pod wpływem toczącej się dyskusji na temat reformy egzaminu maturalnego w Austrii, który w nowym kształcie będzie obowiązywać od 2013/14 roku. Opisuje ona projekt badawczy polegający na konstrukcji, przeprowadzeniu i analizie testu maturalnego z języka obcego „odpowiadającego standardowi europejskiemu”, tj. uwzględniającego najnowsze osiągnięcia w zakresie teorii testowania językowego oraz zapisy ESOKJ. Jednakże praca, pomimo wiele obiecującego tytułu, wydaje się stanowić raczej zestawienie informacji i teorii naukowych niż ich pogłębioną analizę i rzetelne omówienie.

Polska literatura przedmiotu w zakresie testowania językowego w porównaniu z niemiecko- i anglojęzyczną jest bardzo ograniczona. Z ważnych opracowań książkowych o ogólnodydaktycznym charakterze należy odnotować pracę Niemierki *Pomiar wyników kształcenia* (1999). Testowaniem sprawności językowych, w tym sprawności receptywnych, zajmuje się Komorowska, a jej dzieło *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie* (2004) stanowi podstawowe kompendium wiedzy na ten temat. W ostatnim czasie zagadnieniom związanym z testowaniem językowym poświęcona została seria pod red. Martyniuka *Opisywanie i testowanie biegłości językowej*. W ramach tej serii ukazał się m.in. *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004) oraz praca Poszytka (2008), w której autor analizuje nową maturę w odniesieniu do ESOKJ.

Chociaż sprawności receptywne są stosunkowo dobrze zbadane i na gruncie polskim istnieje wiele wartościowych prac, w tym także starszych, omawiających umiejętność czytania i słuchania, także z kognitywnego punktu widzenia (np. Krakowian 1985; Chodkiewicz 1986, 2009; Zawadzka 1987; Paliński 1990; Myczko 1995; Dakowska 2008; Iluk 2009), testowanie tych sprawności przedstawiane jest dość wybiórczo i powierzchownie. Publikacje na ten temat, najczęściej w formie artykułów i referatów, pojawiają się głównie na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” oraz w tomach pokonferencyjnych, w szczególności tych organizowanych przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. Prezentowane są w nich zagadnienia związane z ogólną teorią testowania jak np. cechy poprawności i rola testów językowych (np. Poszytek 2005; Komorowska 2005; Niemierko 2008) oraz z testowaniem poszczególnych sprawności językowych, w tym czytania i słuchania, zwłaszcza w ich praktycznym wymiarze (np. Czerwińska 2004). Trzeci szeroki

zakres tematyczny dotyczy testów maturalnych i gimnazjalnych z języka obcego, a w szczególności nawiązań do ESOKJ i reformy egzaminu maturalnego (np. Czarnecka-Cicha 2004; Czarnecka-Cicha/Trzcińska 2005).

Temat rozumienia jako przedmiot kształcenia w zakresie sprawności receptywnych został sproblematyzowany w niemieckich i polskich publikacjach naukowych w latach 90. ubiegłego wieku.

W 1993 Solmecke skrytykował powszechnie stosowane metody testowania sprawności receptywnych, stwierdzając:

Die wörtliche Wiedergabe von Gehörtem/Gelesenem oder Teilen davon, die im Unterricht oft als Antwort auf „Verständnisfragen zum Text“ gewünscht werden, ist demnach keineswegs eine Überprüfung der Verstehensleistung, zumal sie Verstehen überhaupt nicht voraussetzt. (Solmecke 1993: 105)

Odwołując się do badań psycholingwistycznych, badacz zaproponował czteropoziomowy model rozumienia, uwzględniający stopniowalną głębię przetwarzania językowego. Ponadto podał też przykłady zadań rozwijających umiejętność rozumienia na każdym z tych poziomów.

Z kolei przeprowadzona przez Honnef-Becker (1996) analiza zadań w zakresie rozumienia ze słuchu, zawartych w podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako obcego, ujawniła, że sprawność ta jest kształcona w oparciu o przestarzałą definicję rozumienia jako biernego odbioru informacji.

Jeśli chodzi o polskie publikacje, w tym miejscu należy wymienić wydaną w 1990 roku pracę Palińskiego, podejmującą zagadnienie kształcenia sprawności receptywnych. W części teoretycznej Paliński wyczerpująco omówił psycholingwistyczne podstawy rozumienia tekstu w języku obcym, w części praktycznej zaś przedstawił „czytanie i słuchanie w programach kształcenia glottodydaktycznego oraz programach nauki języka” (Paliński 1990: 207). Opierając się na wielopoziomowej koncepcji rozumienia, uwzględniającej „adekwatne rozumienie”, tj. dekodowanie i rozumienie informacji eksplicytnych, interpretację, ocenę i wykorzystanie informacji (ibid.: 188), zaprezentował m.in. techniki pomiaru oraz ćwiczenia rozwijające umiejętność rozumienia tekstu pisanego i słuchanego.

Problematykę kształcenia sprawności receptywnych podjął w swojej pracy także Iluk (1998). Dokonana przez niego analiza programów nauczania języków obcych (jednego programu obowiązującego w Polsce i programów obowiązujących w wybranych krajach związkowych Niemiec) pokazała, że w wielu rozwiązaniach programowych proces rozumienia nadal sprowadzany jest do odbioru językowej warstwy tekstu.

W Niemczech, jak powiedziano powyżej, problematyka rozwijania i testowania umiejętności rozumienia z uwzględnieniem kognitywnych uwarunkowań tego procesu stała się przedmiotem rozważań podejmowanych w różnych kontekstach. Niezwykle ważny jest również fakt, że cały czas prowadzone są badania nad optymalizacją kontroli osiągnięć językowych uczniów, o czym świadczy m.in. działalność instytutu IQB. Natomiast w Polsce XXI wiek przyniósł szereg publikacji odnoszących się do ESOKJ, niejako spychając na dalszy plan problem kształcenia i testowania sprawności receptywnych.

Do nielicznych wyjątków w tym zakresie należą prace Iluka (2008a; 2010b), w których badacz na przykładzie zadań podręcznikowych wykazuje zbyt dalekie ograniczenie i uproszczenie kształcenia sprawności rozumienia oraz wynikające z tego faktu poważne konsekwencje dla praktycznych umiejętności językowych uczniów. Również Dakowska (2008: 97) zwraca uwagę, że nadal praktykowane jest nauczanie rozumienia pobieżnego, ograniczającego się do warstwy językowej tekstu. W ujęciu tradycyjnym kształcenie rozumienia ogranicza się bowiem do fazy identyfikacji znaczeń fraz i zdań. Z kolei koncepcje komunikacyjne kładą nacisk na powierzchowne rozumienie wybranych informacji w tekście, pomijając głębokie poziomy przetwarzania tekstu. W związku z tym Dakowska (2008: 158) uznaje interpretację i ewaluację za zaniedbywane elementy struktury komunikacyjnej. Cennych, opartych na aktualnych badaniach naukowych, informacji w zakresie rozwijania i testowania rozumienia ze słuchu dostarczają ponadto prace Adamczak-Krysztofowicz. Autorka m.in. udowadnia i krytykuje fakt, że zapisy ESOKJ nie są oparte na aktualnej teorii rozumienia tekstu (2009a: 80 i nast.) oraz sygnalizuje mankamenty i braki w testowaniu słuchania na egzaminie maturalnym, których przyczyn także należy upatrywać w niedostatecznym uwzględnieniu badań naukowych dotyczących rozumienia tekstu (2007, 2009b).

Ta niewielka ilość publikacji świadczy właściwie o braku w polskiej glottodydaktyce rzeczowej dyskusji i badań naukowych dotyczących kształcenia i testowania sprawności receptywnych. Mając na uwadze ciągły wzrost znaczenia egzaminów w procesie edukacyjnym, taki stan rzeczy trzeba uznać za wysoce niepokojący. Niniejsza praca stanowi zatem próbę wypełnienia istniejącej w tej dziedzinie luki i zainicjowania owocnej, szeroko zakrojonej debaty na ten temat.

# 1. Psycholingwistyczne podstawy rozumienia w języku obcym

Przed podjęciem merytorycznych rozważań, pewnego komentarza wymaga stosowana w literaturze przedmiotu terminologia. Terminy *czytanie ze zrozumieniem* i *słuchanie ze zrozumieniem* odzwierciedlają upowszechnioną w literaturze definicję zrozumienia jako pierwszorzędnego celu czytania i słuchania (por. Rost 2002: 59). W aspekcie poruszanej w niniejszej pracy problematyki, termin *czytanie ze zrozumieniem* „wydaje się nieadekwatny z tego względu, że implikuje istnienie rodzajów czytania, w których rozumienie jest zbyteczne” (Chodkiewicz 1986: 36). To samo można także stwierdzić w odniesieniu do *słuchania ze zrozumieniem*, gdyż, jak pisze Paliński (1990: 11), „celem każdego słuchania jest rozumienie tekstu i jego ocena”. Mając powyższe na uwadze, w niniejszej pracy stosowane będą określenia: *(z)rozumienie tekstów czytanych/pisanych* oraz *(z)rozumienie tekstów słuchanych/audialnych/rozumienie ze słuchu*, które, patrząc również przez pryzmat poruszanej tutaj tematyki, są bardziej precyzyjne.

## 1.1. Teorie i modele rozumienia tekstu

Jak zaznaczono we wstępie, istotny wpływ na rozwój teorii rozumienia tekstu miał postęp badań kognitywno-psychologicznych, który nastąpił wraz z początkiem lat 70. ubiegłego wieku. Środek ciężkości badań przesunął się ze struktury i oddziaływania poszczególnych komponentów tekstu na rozumienie, czyli w kierunku mentalnej reprezentacji tekstu i procesów prowadzących do jej budowy (Beyer 2003: 40).

Wielość istniejących teorii i modeli rozumienia tekstu zmusza do dokonania klasyfikacji i ukazania tych najbardziej znaczących, o największym zakresie oddziaływania. Adamczak-Krysztowicz (2009a: 31-33) wyróżnia 1) teorie, reprezentujące kierunek „dół-góra”, podkreślające analityczny charakter przetwarzania, takie jak np. teoria cyklicznego przetwarzania (Kintsch/van Dijk 1978) i teoria strategii (Kintsch/van Dijk 1983), 2) teorie odzwierciedlające kierunek „góra-dół”, ujmujące przetwarzanie w sposób syntetyczny czy też holistyczny, jak

np. teoria modeli mentalnych (Johnson-Laird 1983) oraz 3) teorie integrujące oba kierunki przetwarzania, do których należą teorie sądów i modeli mentalnych.

Z kolei Prestin (2003: 491), dzieli teorie i modele rozumienia tekstu ze względu na autonomiczny, interaktywny oraz sytuacyjny charakter przetwarzania. Na tym podziale opierać się również będą poniższe rozważania.

### **1.1.1. Autonomiczne modele procesowe rozumienia tekstu**

Autonomiczne modele procesowe rozumienia tekstu opierają się na założeniu, że przetwarzanie zachodzi na poszczególnych poziomach w sposób sekwencyjny, niezależny od siebie, a kompletne wyniki przetwarzania na danym poziomie przekazywane są dalej i podlegają obróbce na kolejnych poziomach. Tak więc przetwarzanie przebiega modułowo „z dołu do góry” – dopiero po zakończeniu przetwarzania warstwy językowej tekstu czytający/słuchający korzysta z zasobów posiadanej wiedzy (Prestin 2003: 491).

Do autonomicznych modeli procesowych rozumienia tekstu należy: teoria przetwarzania cyklicznego (Kintsch/van Dijk 1978), teoria strategii (Kintsch/van Dijk 1983) oraz teoria konstrukcyjno-integracyjna (Kintsch 1988) (Prestin 2003: 495-497).

Koncepcja Kintscha i van Dijka stanowi pierwszy model, w którym rozumienie nie ogranicza się do poziomu zdania, ale obejmuje cały tekst (stąd nazwa: *model of text comprehension*) (Wolff 2000: 375). Przy aktywnym udziale procesów semantyczno-syntaktycznych dźwięki i litery przekształcane są w sądy (*propositions*), czyli najmniejsze jednostki znaczeniowe, składające się co najmniej z dwóch conceptów, predykatu i argumentów. W każdym cyklu przetwarzane są zbiory liczące od 2 do 20 sądów (tzw. *chunks*), zaś wielkość zbioru zależy od odbiorcy i tekstu, m.in. od wiedzy, pojemności pamięci roboczej, intencji odbiorcy oraz językowej i treściowej złożoności tekstu. Przetwarzanie przebiega cyklicznie: zbiór sądów najpierw trafia do pamięci roboczej, gdzie podlega hierarchicznej strukturalizacji i sprawdzeniu pod względem spójności semantycznej, po czym niektóre sądy (od 1 do 7) przekazywane są do formie koherencjografu do pamięci długotrwałej. Nowe napływające sądy są za pomocą kryteriów koherencji łączone z wcześniejszymi, zmagazynowanymi w pamięci roboczej. Po zakończeniu cyklu

przetwarzania kolejne sądy przechodzą do pamięci długotrwałej, tworząc eksplikatywną bazę tekstową – mikrostrukturę – i umożliwiając jednocześnie przyjęcie oraz obróbkę kolejnego ich zbioru. Automatyczny przebieg procesu zostaje zakłócony w momencie, kiedy nie można zbudować spójności pomiędzy sądami. Wówczas zachodzą dodatkowe procesy inferowania, dla których podstawę stanowi wiedza odbiorcy tekstu (za: Myczko 1995: 23; Strohnner 2006: 196; Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 31-32). Kluczową rolę w procesie cyklicznego przetwarzania sądów i konstrukcji tekstu pełnią procesy koherencji, których prawidłowy przebieg uwarunkowany jest pojemnością pamięci krótkotrwałej (Wolff 2000: 375; Strohnner 2006: 197).

Mimo uwzględnienia roli wiedzy odbiorcy, co niewątpliwie jest zaletą tego modelu, główny nacisk położony jest na procesy „dół-góra” a samo przetwarzanie ukazane jako proces mechaniczny (Naceur 2001: 32; Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 32). Dlatego w kolejnych latach model ten był rozwijany i uzupełniany w oparciu o wiedzę, którą dostarczały badania psycholingwistyczne.

W 1983 roku Kintsch i van Dijk (za: Marzec-Stawiarska 2006: 42-47) zaprezentowali tzw. teorię strategii. Wyróżnili makrooperatory, tj. procesy umożliwiające konstrukcję makrostruktury stanowiącej ogólne znaczenie tekstu. Należy do nich:

- eliminacja (*deletion*), czyli usunięcie nierelevantnych mikrosądów;
- uogólnianie (*generalization*), czyli zastępowanie szczegółowych określeń bardziej ogólnymi i grupowanie mikrosądów pod pojęciami nadrzędnymi;
- konstrukcja (*construction*) – zastąpienie informacji wyrażonej przez mikrosąd nową, wynikającą z tekstu, informacją.

Teoria strategii stanowi wyraźny krok naprzód w rozwoju teorii rozumienia tekstu, gdyż uwzględnia funkcjonalny charakter przetwarzania językowego. Z jednej strony Kintsch i van Dijk (1983) biorą pod uwagę kognitywny aspekt przetwarzania, tj. odbiorcę tekstu i wpływ jego przekonań oraz nastawienia na rozumienie, z drugiej strony jednocześnie podkreślają rolę kontekstu społecznego i sytuacyjnego (Prestin 2003: 496). Rozumienie tekstu jest ukazane jako rezultat strategicznych działań odbiorcy. Strategie te odnoszą się do konstrukcji sądów, budowy lokalnej i globalnej koherencji, wykorzystania wiedzy w formie schematów do selekcji i organizacji wiedzy tekstowej (Beyer 2003: 537).



Kolejna teoria – konstrukcyjno-integracyjna – zakłada dwufazowy przebieg procesów rozumienia. W fazie konstrukcji budowana jest wewnętrzna reprezentacja aktualnie przetwarzanych informacji tekstowych przy udziale aktywowanej wiedzy (inferencje), zaś w fazie integracji dochodzi do zredukowania reprezentacji tekstu do konceptów najlepiej pasujących do kontekstu sytuacyjnego. Procesy te prowadzą do powstania systemu propozycjonalnego (Kintsch 1988, za: Beyer 2003: 537; Prestin 2003: 496)). Postępowy charakter teorii konstrukcyjno-integracyjnej polega na uwypukleniu procesów inferowania. Zaś jej istotnym mankamentem jest brak nadrzędnych reprezentacji semantycznych i pragmatycznych, a tym samym wciąż niedostatecznie uwzględnienie aspektów komunikacyjnych (Strohner 2006: 200).

### **1.1.2. Interaktywne modele procesowe rozumienia tekstu**

W przeciwieństwie do przedstawionych powyżej autonomicznych modeli, interaktywne modele procesowe rozumienia tekstu zakładają stałą interakcję poszczególnych poziomów przetwarzania. Tym samym ogólna wiedza odbiorcy od początku bierze aktywny udział w przetwarzaniu informacji. Do interaktywnych modeli zaliczamy teorię konstruktywistyczną (Bransford/Franks 1971), teorię schematów (Rumelhart 1980), teorię skryptów (Schank/Abelson 1977) (zob. rozdz. 1.3.2), teorię modeli mentalnych (Johnson-Laird 1983) oraz teorię scenariuszy (Sanford/Garrod 1981, za: Prestin 2003: 491).

Według teorii konstruktywistycznej w procesie rozumienia interakcja informacji tekstowej z wiedzą odbiorcy prowadzi do zrozumienia treści implicytnych, które w połączeniu z tekstem tworzą strukturę znaczeniową tekstu (ibid.: 496).

Jedną z najbardziej znaczących i wpływowych teorii przetwarzania językowego jest koncepcja modeli mentalnych Johnson-Lairda (1983), która zakłada istnienie i ścisłe współoddziaływanie reprezentacji propozycjonalnej (*proposition*), wewnętrznego modelu treści tekstu (*mental model*) oraz obrazu modelu mentalnego – *image'u*. Uaktywniony przez reprezentację propozycjonalną model mentalny jest podczas przetwarzania modyfikowany i ubogaczony wiedzą przetwarzającego. Pojęcie modelu mentalnego jest w literaturze używane głównie w odniesieniu do reprezentacji relacji przestrzennych, przestrzenno-czasowych oraz tworzenia analogii (za: Prestin 2003: 496; Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 33).

Teoria modeli mentalnych w dużym stopniu jest równoważna teorii van Dijk i Kintscha z 1983 roku (zob. rozdz. 1.1.1), w której dokonali wielu zmian i uzupełnień poprzedniego modelu z 1978 roku (Kelter 2003: 510). Po pierwsze, sądy podzielili na atomistyczne (wyrazy) i złożone (frazy i zdania). Po drugie wprowadzili tzw. model sytuacyjny, konstruowany przez odbiorcę w oparciu o bazę tekstową i posiadaną wiedzę. Po trzecie, najważniejsze, rozumienie ukazali jako proces strategiczny, zachodzący w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. W nowym modelu van Dijk i Kintsch wyróżnili trzy rodzaje reprezentacji mentalnych tworzonych w procesie przetwarzania. Są to:

- słowna reprezentacja tekstu, tworząca strukturę powierzchniową tekstu (*surface form*);
- propozycjonalna reprezentacja tekstu (tzw. baza tekstowa), obejmująca mikro- i makrostrukturę tekstu, stanowiąca znaczenie tekstu (*textbase*);
- sytuatywna reprezentacja tekstu – skonstruowany przez odbiorcę – w oparciu o bazę tekstową i posiadaną wiedzę – wewnętrzny model treści tekstu (*situation model*) (van Dijk i Kintsch 1983, za: Naceur 2001: 33-35).

Jak zauważa Koda (2004: 124), koncepcje te różnią się między sobą w zakresie propozycjonalnej i sytuatywnej reprezentacji tekstu. Model mentalny łączy w sobie cechy bazy tekstowej i modelu sytuacyjnego, zaś image tylko częściowo pokrywa się z modelem sytuacyjnym, stanowiąc obraz modelu mentalnego uwzględniającego określony punkt widzenia. Pomimo tych różnic obecnie terminy *model mentalny* i *model sytuacyjny* są używane synonimicznie (Kelter 2003: 513).

W ścisłym związku z teorią modeli mentalnych pozostaje teoria scenariuszy (Sanford/Garrod 1981). Scenariusze m.in. zawierają wiedzę o związkach i sytuacji społecznej postaci występujących w danym tekście. Ponadto Sanford i Garrod wyróżnili tzw. fokus eksplicytny, obejmujący bezpośrednio wyrażone treści oraz – cieszący się ich szczególnym zainteresowaniem badawczym – fokus implicytny, który zawiera informacje inferowane (za: Prestin 2003: 497).

### 1.1.3. Sytuatywne teorie rozumienia tekstu

Współczesne teorie modeli mentalnych, reprezentowane m.in. przez Clarka (1996), Rickheita i Strohnara (1999), Prestin (2003), Schnotza (2006), stanowią kontynuację wyżej przedstawionych koncepcji z jednoczesnym uwzględnieniem aspektów kognitywno-komunikacyjnych (Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 34). Prestin (2003: 497) określa je mianem modeli sytuatywnych, gdyż obejmują szereg czynników kontekstowych, jak: osoby biorące udział w komunikacji i ich cele, funkcja komunikacji dla odbiorcy, wiedza odbiorcy o temacie, determinanty kulturowe komunikacji, w tym także gatunek tekstu.

Podczas rozumienia tekstu czytający/słuchający tworzy wielorakie reprezentacje mentalne. Obecnie wyróżnia się pięć płaszczyzn reprezentacji, którym przypisuje się różne funkcje (Schnotz 2006: 225-228):

- płaszczyzna powierzchniowa – reprezentacja struktury powierzchniowej tekstu stanowi podstawę konstrukcji reprezentacji wyższego rzędu i umożliwia powtórzenie zdania bez jego zrozumienia;
- płaszczyzna propozycyjna – reprezentacja struktury semantycznej, umożliwiająca dosłowne zrozumienie tekstu, bez identyfikacji intencji nadawcy;
- płaszczyzna modeli mentalnych – reprezentacja treści zamierzonych przez nadawcę;
- płaszczyzna komunikacji (reprezentacja sytuacji komunikacyjnej);
- płaszczyzna gatunku (reprezentacja gatunku tekstu).

W teoriach mentalnych duże znaczenie przypisuje się koherencji, o czym świadczy m.in. stwierdzenie: „Das Verstehen von Texten ist [...] ein Prozess der mentalen Kohärenzbildung“ (Schnotz 2006: 228). W literaturze wyróżnia się zasadniczo dwa rodzaje koherencji, tj. koherencję lokalną, oznaczającą spójność semantyczną pomiędzy zdaniami bezpośrednio następującymi po sobie, oraz koherencję globalną rozumianą jako spójność semantyczną pomiędzy fragmentami tekstu (ibid.). W oparciu o pojęcie strategii Kintscha i van Dijka (1983), Prestin (2003: 497) wyróżnia ponadto sytuatywną teorię koherencji, według której budowa spójności zależy nie tylko od samego tekstu, ale także od sytuacji komunikacyjnej,

a zwłaszcza od celów i nastawienia odbiorcy komunikatu. Drugim istotnym procesem jest inferowanie, czyli uzupełnianie miejsc niedookreślonych w tekście.

Do głównych zalet teorii modeli mentalnych Strohner (2006: 200) zalicza możliwość włączenia do teorii wielorakich reprezentacji kognitywnych, jak: reprezentacje propozycyjalne, analogowe, schematyczne, oraz rozszerzenie zakresu ich zastosowania poprzez wykorzystywanie do przetwarzania zarówno języka, jak i obrazków oraz diagramów. Słabym punktem tych teorii jest, według Adamczak-Krysztofowicz (2009a: 35), niewłączenie do modelu niższych poziomów przetwarzania oraz brak rozróżnienia pomiędzy czytaniem i słuchaniem.

Podsumowując powyższe rozważania należy podkreślić, że przedstawione powyżej teorie i modele odnoszą się do rozumienia tekstu w języku ojczystym, a w szczególności do rozumienia tekstów pisanych. Uzasadnione w związku z tym są pytania, w jakim stopniu odnoszą się one do procesów przetwarzania tekstów w języku obcym oraz do tekstów czytanych i słuchanych przez osoby w różnym wieku lub o różnym poziomie kompetencji językowych i kulturowych (ibid.: 35-36).

## **1.2. Czytanie i słuchanie jako proces przetwarzania tekstu**

### **1.2.1. Kierunek przetwarzania – modele procesowe czytania i słuchania**

Czytanie i słuchanie jako czynności kognitywne, odbywające się w umyśle i niedostępne bezpośrednim obserwacjom, są przedmiotem badań psychologii kognitywnej od ponad 40 lat. Przez ten czas powstało szereg modeli czytania i słuchania, mających na celu przybliżenie i wyjaśnienie procesów zachodzących w umyśle czytającego i słuchającego. Ogólnie modele te można podzielić na dwa typy: modele procesowe, przedstawiające czytanie i słuchanie jako proces interakcji wielu różnych czynników, oraz modele składnikowe (*componential models*), wyodrębniające umiejętności i procesy biorące udział w procesie czytania i słuchania (Urquhart/Weir 1998: 39).

Do modeli procesowych należą modele hierarchiczne „dół-góra”, „góra-dół” oraz modele interaktywne, przy czym należy dodać, że modele te pojawiały się jeden

po drugim w wyżej wymienionej kolejności (ibid.)<sup>1</sup>. Modele słuchania i czytania „dół-góra”, które pojawiły się w latach 40. ubiegłego wieku, mają charakter sekwencyjno-hierarchiczny, tj przetwarzanie informacji przebiega etapowo, w jednym kierunku, począwszy od najniższego poziomu – liter, dźwięków – do najwyższego – ogólnego sensu tekstu. Tak oto czytający identyfikuje litery, wyrazy, dekoduje ich znaczenia a następnie rozpoznaje zdania i ich znaczenia. Jak słusznie zauważa Alderson (2000:17), „In this traditional view, readers are passive decoders of sequential graphic-phonemic-syntactic-semantic systems, in that order”. W podobny sposób przebiega proces słuchania: z najmniejszych jednostek informacji akustycznej – dźwięków i fonemów – budowane są wyrazy, z wyrazów – frazy, które następnie tworzą zdania. Ostatnim etapem tworzenie makrostruktury tekstu, czyli ogólnego znaczenia tekstu (Flowerdew/Miller 2005: 24).

Podczas gdy w procesie przetwarzania informacji językowych „dół-góra” informacje dostarczane są „z dołu” czyli z językowej warstwy tekstu, w modelach „góra-dół” istotną rolę odgrywa „góra”, czyli wiedza i oczekiwania odbiorcy tekstu. Goodman (1967), którego teorie przyczyniły się do powstania i rozpowszechnienia modeli „góra-dół”, nazywa czytanie *psycholingwistyczną zgadywanką*<sup>2</sup>. To czytający zgaduje i przewiduje treść tekstu, sięgając po minimalną ilość informacji z tekstu, a maksymalnie wykorzystując posiadaną wiedzę (za: Alderson 2000: 17). W modelach „góra-dół” recepcja audialna ukazana jest jako proces, którego siłę napędową stanowi zmagazynowana w formie schematów wiedza słuchającego. To wiedza umożliwia przewidywanie, stawianie hipotez, a także rekompensowanie braków w przetwarzaniu na poziomie mikrostruktury tekstu, takich jak np. nierozpoznanie danego dźwięku czy słowa (Flowerdew/Miller 2005: 26).

Obecnie w psycholingwistyce i glottodydaktyce uznawane są modele interakcyjne, jako „modele równomiernie rozkładające akcenty na procesy 'góra-dół' i 'dół-góra', wskazujące na nieodzowność udziału obu tych biegunów, co wcale nie wyklucza dominacji jednego z kierunków w konkretnym zadaniu ani nawet ich

---

<sup>1</sup> W literaturze anglo- i niemieckojęzycznej istnieje szereg synonimicznych określeń: *bottom-up approach/top-down approach*, *textgeleitete/schemageleitete Verarbeitung* (Ballstaedt i in. 1981), *datengetriebene/erwartungsgleitete Verarbeitung* (Lutjeharms 1988), *aufwärts/abwärts gerichteter Prozess* (Solmecke 1993), *datengeleitete/konzeptgeleitete Verarbeitung* (Huneke/Steinig 1997), *datengesteuerte/wissensgesteuerte mentale Aktivität* (Storch 1999).

<sup>2</sup> Goodman, choć powszechnie uznawany za przedstawiciela teorii przetwarzania informacji „góra – dół”, wielokrotnie podkreślał interakcyjny charakter swego modelu.

dominacji przemiennej w ramach jednego zadania” (Dakowska 2008: 104). Główne cechy modeli interakcyjnych to:

- symultaniczność – w tym samym czasie przetwarzane są różne typy informacji (np. ortograficzna, syntaktyczna, semantyczna, pragmatyczna), tym samym przetwarzanie informacji zachodzi równolegle na wielu poziomach jednocześnie ;
- interakcyjność – w interakcję wchodzi ze sobą różne rodzaje wiedzy, komponenty jak też etapy i poziomy przetwarzania;
- dwukierunkowość – przetwarzanie odbywa się z dołu do góry i z góry na dół;
- selektywność – dostępne informacje są poddawane selekcji i przetwarzane wybiórczo (Kurcz/Polkowska 1990: 6; Dakowska 2008: 101-102).

W modelach interakcyjno-kompensacyjnych, np. w modelu Stanovicha (1980), przetwarzanie wykazuje ponadto charakter kompensacyjny – brak określonej informacji czy umiejętności może być kompensowany przez inną informację czy umiejętność (za: Urquhart/Weir 1998: 45)<sup>3</sup>. Czytanie i słuchanie polega zatem na wzajemnym współoddziaływaniu procesów „dół-góra” i „góra-dół”, a rozumienie jest wynikiem złożonej interakcji przetwarzania na wszystkich poziomach (Grotjahn 2000b: 340).

Przyjęcie podejścia interaktywnego nie zakończyło dyskusji na temat, który z kierunków przetwarzania „dół-góra” czy „góra-dół” jest istotniejszy w czytaniu i słuchaniu. W 1988 Eskey (za: Birch 2002: 4) wyraził zaniepokojenie faktem, że pomimo pojawienia się modeli interaktywnych, w glottodydaktyce nadal wyraźnie faworyzowane jest podejście „góra-dół”. Birch (2002: 4) konkluduje, że uwaga ta jest nadal aktualna: „Many recent texts on second language reading recognize the importance of the bottom of reading processing model, but their attention remains firmly on the top [...]”. Również podczas rozumienia ze słuchu większą wagę przywiązuje się do procesów „góra-dół” i, jak twierdzi Field (1998: 112), także “listening lessons are often top-heavy”. Jednakże w ostatnim czasie, głównie

---

<sup>3</sup> Warto dodać, że interakcyjność w czytaniu nie ogranicza się tylko do przetwarzania informacji, ale odnosi się również do czytającego, tekstu i autora tekstu. Jak twierdzi Birch (2002: 4), interakcyjny charakter czytania przejawia się na 3 sposoby. Po pierwsze, aby czytanie zakończyło się pomyślnie, muszą na siebie wzajemnie oddziaływać strategie przetwarzania „dół-góra” i „góra-dół” oraz wiedza czytającego. Po drugie, w celu zrozumienia umysł czytającego wchodzi w interakcję z tekstem. I po trzecie, czytający jako odbiorca informacji pośrednio współdziała z autorem tekstu, który tą informację wysyła.

w badaniach psycholingwistycznych mocniej podkreśla się znaczenie automatycznego przetwarzania na niższych poziomach (Grotjahn 2005: 117). Ponadto udowodniono też empirycznie, że czytający i słuchający wykorzystują przetwarzanie „góra-dół”, aby kompensować deficyty w przetwarzaniu „dół-góra” (np. Tsui/Fullilove 1998, za: Lynch 2002: 44).

Powyższa prezentacja modeli procesowych czytania i słuchania, choć dość pobieżna, z jednej strony ukazuje historyczny aspekt rozwoju badań nad tymi sprawnościami, z drugiej zaś strony uwypukla ich kompleksowy charakter. Modele te, jak już wspomniano powyżej, ukazują czytanie i słuchanie jako proces, albo uściślając, szereg procesów zachodzących w umyśle. Nie jest możliwe wskazanie jednego modelu, który w pełni i wiernie odzwierciedlałby to, co dzieje się w trakcie czytania i słuchania. Modele uzupełniają się wzajemnie, wskazując na wieloaspektowość tego zagadnienia. W porównaniu z modelami hierarchicznymi „dół-góra” i „góra-dół”, modele interaktywne mają szersze zastosowanie, gdyż umożliwiają indywidualne zróżnicowanie w procesie recepcji tekstów pisanych i audialnych. Jak wiadomo, początkujący uczniowie poświęcają zazwyczaj więcej czasu językowej stronie tekstu, podczas gdy zaawansowani użytkownicy języka w większym stopniu korzystają z posiadanej wiedzy. Ponadto sposób przetwarzania może też wynikać z upodobań czy nawyków ucznia. Patrząc z dydaktycznego punktu widzenia, możliwość wyboru i dostosowania rodzaju przetwarzania do istniejących potrzeb i warunków stanowi niewątpliwą zaletę tych modeli (Urquhart/Weir 1998: 121; Flowerdew/Miller 2005: 27).

### **1.2.2. Rozumienie tekstu w ujęciu analitycznym**

Rozłożenie procesu rozumienia tekstu mówionego/pisanego na swoiste elementy składowe, jak: etapy (Woźnicki/Zawadzka 1979: 22), fazy (Krakowian 1985: 65), poziomy (Paliński 1990: 154) lub poziomy przetwarzania (Strohner 2006: 191), procesy cząstkowe (Zawadzka 1987: 34), komponenty (Dirven 1984: 23) jest próbą dotarcia do jego istoty i określenia introspekcyjnie niedostępnych mechanizmów jego działania.

W literaturze istnieją różnego typu, mniej lub bardziej szczegółowe, podziały i zestawienia operacji (komponentów) mentalnych konstytuujących proces czytania

i słuchania. Na podstawie ilości operacji (komponentów) mentalnych biorących udział w czytaniu i słuchaniu można wyróżnić:

- podziały dwuskładnikowe, których podstawę stanowią dwa główne typy operacji mentalnych, np. dekodowanie/rozumienie (Alderson 2000: 12), percepcja/procesy decyzyjno-myślone (Dźwierzynska 2001: 63), dekodowanie/procesy konstrukcji znaczenia (Field 2008: 85), odpowiadające powszechnemu podziałowi na operacje (komponenty) na wyższym (*higher level*) i niższym poziomie (*low level*) (Grabe/Stoller 2002: 20).
- podziały trójskładnikowe, w oparciu o takie operacje, jak: dekodowanie/konstrukcja bazy tekstowej/budowa modelu sytuacyjnego (Koda 2004: 230), interpretacja znaczenia propozycjonalnego/interpretacja znaczenia bazowego tekstu/interpretacja kontekstu pragmatycznego (Rost 1990: 81);
- podziały czteroskładnikowe, np. Zawadzka (1987: 34) wymienia za Kainzem (1956) następujące procesy cząstkowe: akustyczno-percepcyjne, asymilacyjno-reproduktywne, mnesticzno-gnostyczne, logiczno-intelektualne;
- szczegółowe podziały wieloskładnikowe wyliczające operacje, np. lista 32 mentalnych aktywności podczas słuchania Kiewega (2003: 32) czy taksonomie umiejętności (zob. rozdz. 2.3.2).

Z kolei biorąc pod uwagę – wynikającą z poziomów hierarchii językowej i jednocześnie uwzględniającą aspekty komunikacyjno-pragmatyczne – kolejność przetwarzania bodźców wizualnych i akustycznych, możemy wyodrębnić:

- procesy sensomotoryczne obejmujące procesy grafemicznego i fonologicznego oraz związane z nimi procesy niewerbalnego i graficznego przetwarzania informacji;
- procesy syntaktyczne spełniające funkcje porządkowe i pośredniczące wewnątrz i pomiędzy poszczególnymi poziomami przetwarzania;
- procesy semantyczne obejmujące procesy referencji, koherencji i inferowania;



- procesy pragmatyczne stanowiące funkcjonalne ramy odniesienia dla pozostałych procesów (Strohner 2006: 193-194)<sup>4</sup>.

Poniższe rozważania opierać się będą na dwuskładnikowej koncepcji czytania i słuchania, w której wyodrębnia się niższego rzędu procesy dekodowania i wyższego rzędu procesy konstrukcji znaczenia. Ich celem jest ukazanie roli poszczególnych procesów cząstkowych w rozumieniu tekstów czytanych i słuchanych w języku obcym.

### 1.2.2.1. Dekodowanie

Opierając się na przedstawionym powyżej dwuskładnikowym modelu czytania i słuchania dekodowanie należy interpretować jako proces zachodzący na niższym poziomie, w którym istotną rolę odgrywa dostęp leksykalny (*lexical access*) i analiza syntaktyczna (*syntactic parsing*) (Lutjeharms 2001: 903).

W leksykonie mentalnym, który, jak mówi Lutjeharms (2001: 902), jest hipotetyczną strukturą w pamięci zawierającą wiedzę językową, przechowywane są informacje o ortograficznej i fonologicznej formie wyrazu oraz jego znaczeniu<sup>5</sup>. Dostęp leksykalny polega na wyszukiwaniu i wydobywaniu z leksykonu mentalnego informacji służących identyfikacji znaków językowych – dźwięków i liter – jako wyrazów przynależących do danego języka, a następnie przyporządkowaniu im odpowiednich znaczeń (Lutjeharms 2001: 903; Field 2008: 115)<sup>6</sup>. Z badań w tym zakresie wynika między innymi, że wyrazy o dużej częstotliwości użycia oraz występujące w odpowiednim kontekście<sup>7</sup> są rozpoznawane szybciej od wyrazów o mniejszej frekwencji i pozbawionych kontekstu (Lutjeharms 2001: 903;

---

<sup>4</sup> Istnieją też bardziej szczegółowe koncepcje, np. Dirven (1984: 23) wyodrębnia 5 językowych komponentów rozumienia ze słuchu: audytywno-fonetyczny, fonetyczno-fonologiczny, syntaktyczno-semantyczny, semantyczno-pragmatyczny, tekstualno-kognitywny.

<sup>5</sup> Wiele badań wskazuje również na istotną rolę morfemów w procesie dostępu leksykalnego i możliwość przechowywania w leksykonie informacji morfologicznej (Lutjeharms 2001: 903; Weir/Khalifa 2008: 6).

<sup>6</sup> Lutjeharms (2001: 903) ogranicza dostęp leksykalny do identyfikacji formy wyrazu zaznaczając, że brak naukowej pewności co do tego, czy podczas tego procesu zachodzi również rozpoznanie znaczenia. Automatyczna identyfikacja samych form wyrazowych zachodzi np. podczas dokonywania korekty tekstu (Lutjeharms 2004). W wielu innych źródłach dostęp leksykalny jest ujmowany w szerszym znaczeniu: jako jednoczesne rozpoznanie formy i znaczenia wyrazu (patrz np.: Buck 2001: 15; Richter/Christmann 2002: 36)

<sup>7</sup> Jednakże nie należy przeceniać wpływu kontekstu na dostęp leksykalny, gdyż, jak podaje Grabe (1993: 215), badania ruchu gałki ocznej dowodzą, że większość wyrazów zostaje rozpoznana zanim można sięgnąć po wiedzę kontekstową.

Weir/Khalifa 2008: 6). Ponadto, aby zrozumieć tekst czytający musi znać 95%, a słuchający 90% wyrazów niosących treść semantyczną (Liu/Nation 1985; Laufer 1989, za: Alderson 2000: 35; Nation/Waring 1997, za: Rost 2006: 55)

Pod pojęciem analizy syntaktycznej należy rozumieć przetwarzanie struktur gramatycznych tekstu, polegające na identyfikacji powiązań i hierarchicznych zależności pomiędzy poszczególnymi elementami zdania<sup>8</sup>. Czytający rozpoznaje grupy wyrazowe, wyrażenia, szyk wyrazów, relacje nadrzędności i podrzędności pomiędzy poszczególnymi członami zdania (Grabe/Stoller 2002: 22). Z kolei podczas słuchania analiza syntaktyczna polega m.in. na rozpoznawaniu granic pomiędzy wyrażeniami i członami zdań (segmentacji potoku mowy), przewidywaniu struktur syntaktycznych i weryfikowaniu postawionych wcześniej hipotez (Field 2008: 115). Przetwarzanie syntaktyczne wspomaga dekodowanie semantyczne, gdyż pozwala określić znaczenie wyrazów w zależności od kontekstu i ustalić referencyjne odniesienie zaimków i rodzajników określonych (Grabe/Stoller 2002: 22). Jednym słowem, analiza syntaktyczna jest procesem umożliwiającym przejście od znaczenia na poziomie wyrazu do znaczenia na poziomie zdania (Weir/Khalifa 2008: 6). Podobnie twierdzi Solmecke (1993: 14): „Die Grammatik [...] fungiert sozusagen als Führerin von einer Kette einzelner Wortbedeutungen und in Wechselwirkung mit ihnen zur Satzbedeutung“, podkreślając w ten sposób rolę gramatyki w kognitywnym przetwarzaniu informacji.

Na przebieg i efektywność przetwarzania syntaktycznego oddziałują czynniki zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym. Istotnym czynnikiem ilościowym jest liczba wyrazów i fraz w zdaniu. W zdaniach ciągłych Iluk (2010a: 164-165) przyjmuje za Baumannem (1982) jako wartość krytyczną 12-13 wyrazów w ciągłym zdaniu. Niezdolność do zachowania i syntaktycznej obróbki większej ilości wyrazów jest uwarunkowana ograniczoną pojemnością pamięci roboczej. Do czynników jakościowych należy zaliczyć: wieloznaczność, brak przejrzystości oraz naruszenie prototypiczności strukturalnej. Przetwarzanie zdań, których budowa składniowa generuje semantyczną wieloznaczność, wiąże się z przechowywaniem w pamięci roboczej wielorakich interpretacji, co stanowi poważne obciążenie pamięci roboczej (Koda 2004: 108). Na przejrzystość strukturalną negatywnie mogą wpływać określone narzędzia organizacji i wewnętrznej spójności tekstu, np.

---

<sup>8</sup> Więcej na temat modeli przetwarzania syntaktycznego zob. Koda (2004: 99-103).

substytucja za pomocą zaimków nieokreślonych. Zaś naruszenie prototypiczności strukturalnej oznacza zmiany oraz modyfikacje w prototypicznym porządku strukturalnym, czego przykładem są konstrukcje w stronie biernej<sup>9</sup>. Wszystkie te czynniki mogą w różnym stopniu – w zależności od stopnia opanowania języka obcego – utrudniać przetwarzanie składni i w konsekwencji prowadzić do zakłóceń w rozumieniu tekstu (Berman 1984, za: Koda 2004: 110).

Kluczową cechą pozwalającą określić stopień wykształcenia umiejętności dekodowania podczas czytania i słuchania jest automatyzacja. Jej przejawem jest dokładność, szybkość i bezwysiłkowość w przyporządkowywaniu znaczeń do form oraz przetwarzaniu syntaktycznym, jak też brak świadomej kontroli nad tym procesami (Grabe/Stoller 2002: 23; Field 2008: 115). Automatyzacja zwiększa wydajność przetwarzania, gdyż redukcja uwagi podczas dekodowania prowadzi do odciążenia pamięci roboczej i optymalizacji warunków dla paralelnych operacji przetwarzania wyższego rzędu (Grabe 1993: 209; Ehlers 1998: 35).

Słabe wykształcenie umiejętności automatycznego przetwarzania na niższych poziomach w znaczny sposób zakłóca proces rozumienia tekstu. Dekodowanie staje się wtedy czasochłonną, powolną czynnością, absorbującą niemal całą uwagę czytającego. Negatywne skutki niewystarczającej automatyzacji łatwo zaobserwować zarówno podczas słuchania, jak i czytania tekstu. Uczeń mający trudności z dekodowaniem czyta wolno, słowo po słowie, co wskutek ograniczonej pojemności pamięci roboczej prowadzi do zapominania wcześniejszych partii tekstu (Iluk 2009: 50). Zaś podczas słuchania, kiedy tempo mowy się zwiększa, uczeń zaczyna koncentrować się na przetwarzaniu gramatyczno-leksykalnym, poświęcając tym samym mniej uwagi interpretacji znaczenia. Jeszcze szybsze tempo mowy prowadzi do niezrozumienia części, aż w pewnym momencie słuchający całkowicie przestaje rozumieć tekst (Buck 2001: 7). Bezwysiłkowe dekodowanie oznacza więcej miejsca w pamięci roboczej do przechowywania usłyszanych wcześniej informacji i interpretacji tekstu (Field 2008: 136). Niski poziom automatyzacji w dekodowaniu jest szczególnie niekorzystny dla ucznia w sytuacji testowej, kiedy obowiązuje limit czasowy, a tekst audialny prezentowany jest maksymalnie 2 razy.

---

<sup>9</sup> Lutjeharms (2010: 19) zauważa, że w przypadku języków charakteryzujących się stałym, ściśle określonym porządkiem wyrazów w zdaniu, jak np. język angielski, szyk zdania jest najważniejszym bodźcem wyzwalającym analizę syntaktyczną.

Reasumując, przebiegające automatycznie procesy dekodowania stanowią podstawę dla procesów przetwarzania na wyższych poziomach, takich jak konstrukcja znaczenia eksplicytnego i implicytnego tekstu oraz jego interpretacja i ocena.

### **1.2.2.2. Konstrukcja znaczenia**

Jak zaznaczono w poprzednim rozdziale, rozumienie w wąskim sensie odnosi się do operacji semantycznego przetwarzania wyższego rzędu. Polega ono na interakcji wyników procesów dekodowania z szeroko pojmowaną wiedzą odbiorcy i, w przeciwieństwie do automatycznego dekodowania, w dużej mierze jest kontrolowane uwagą (Lutjeharms 2001: 903).

Fundamentalnym procesem przetwarzania informacji na wyższym poziomie jest konstrukcja propozycjonalnej bazy tekstu (*propositional text base*) złożonej z „those elements and relations that are directly derived from the text itself” (Kintsch 1998: 103). Proces ten zachodzi przy umiarkowanym udziale inferencji, niezbędnych do budowy spójności. Ich ilość jednakże zwiększa się w momencie zakłóceń w przetwarzaniu spowodowanych np. deficytami językowymi (Grabe/Stoller 2002: 26-27). W hierarchicznej strukturze bazy tekstu możemy wyróżnić mikrostrukturę – znaczenie na poziomie zdania pojedynczego i zdań sąsiadujących – oraz makrostrukturę, czyli globalne znaczenie tekstu (Lewińska 2008: 77).

Jednocześnie – w oparciu o bazę tekstu i przy udziale różnych rodzajów wiedzy (np. kontekstowej, ogólnej) – konstruowany jest sytuacyjny model tekstu, który stanowi „swoisty mikrokosmos, zawierający podstawowe informacje na temat osób, przedmiotów, czynności, okoliczności, czasu i innych istotnych elementów sytuacji, której dotyczy przekaz lub w ramach której dokonuje się konwersacja” (Nęcka i in. 2006: 626). Innymi słowy, czytający/słuchający interpretuje tekst w zależności od swoich celów i oczekiwań, jak też posiadanej wiedzy. Ponadto sytuacyjny model tekstu odzwierciedla również sferę emocjonalną i fizyczną odbiorcy w momencie czytania/słuchania danego tekstu, czyli jego emocje, odczucia, stosunek do nadawcy oraz fizyczne zmęczenie (Marzec-Stawiarska 2011: 29). Stąd też modele sytuacyjne tego samego tekstu różnią między sobą przynajmniej w takim

samym stopniu, jak różnią się doświadczenia oraz zasoby wiedzy jego odbiorców (Koda 2004: 126).

W oparciu o nowe, napływające informacje czytający/słuchający stale aktualizuje powstający model mentalny. Z kolei już stworzony model mentalny stanowi podstawę do interpretacji nowych informacji. Teoria modeli mentalnych pozwala wyjaśnić, dlaczego czytający/słuchający nie zapamiętuje tekstu w językowym brzmieniu, ale potrafi odtworzyć jego zarówno jawne, jak i domyślne znaczenie oraz rozumie niejednoznaczne zwroty i wyrażenia (Buck 2001: 28).

Celem przetwarzania na wyższym poziomie jest utworzenie makrostruktury tekstu, czyli zrozumienie idei przewodniej oraz najważniejszych myśli tekstu. Proces ten odbywa się za pomocą mikrooperacji, jak: eliminacja, uogólnienie i konstrukcja, które prowadzą do redukcji i kondensacji informacji zawartych w tekście (Marzec-Stawiarska 2011: 29-30, zob. rozdz. 1.1.1).

Ważną funkcję w procesie konstrukcji bazy tekstowej i modelu sytuacyjnego spełnia również monitorowanie (*executive control processing*) polegające na nadzorze prawidłowości przebiegu procesów rozumienia. Monitor, pisze Dakowska (2008: 39), „to pozostałość uwagi nie wykorzystanej w procesie produkcji czy rozumienia, dzięki której staramy się odpowiedzieć sobie na pytanie, czy istotnie zmierzamy w obranym kierunku”. Monitorowanie zachodzi na różnych poziomach przetwarzania i obejmuje m.in. takie działania, jak: stosowanie strategii, naprawę błędów w rozumieniu, ocenę stopnia osiągnięcia postawionych celów oraz ich ewentualną zmianę. Monitorowanie wiąże się z subiektywną oceną stopnia zrozumienia tekstu przez czytającego/słuchającego oraz poczuciem osiągnięcia postawionych celów (Grabe/Stoller 2002: 28-29).

Jak więc można wnioskować, procesy konstrukcji znaczenia tekstu nie sprowadzają się do uchwycenia związków gramatyczno-leksykalnych w strukturze powierzchniowej, ale są raczej aktywnym dążeniem do interpretacji tekstu (Iluk 1998: 13). Sedno powyższych rozważań oddaje następujące stwierdzenie: „Deep understanding always goes beyond the text in nontrivial ways, requiring the construction of meaning, not just passive absorption of information” (Kintsch/Kintsch 2005: 81).

### 1.3. Czynniki i procesy kognitywne warunkujące proces rozumienia tekstu

#### 1.3.1. Wnioskowanie i antycypacja w procesie rozumienia tekstu

Wnioskowanie (inferowanie) i antycypacja to procesy z udziałem wiedzy czytającego/słuchającego, które odgrywają znaczącą rolę w procesie rozumienia tekstu. W dydaktyce języków obcych procesom wnioskowania i antycypacji przypisywany jest status strategii, umożliwiających sprawną recepcję tekstów czytanych i słuchanych.

Zagadnienie wnioskowania w kontekście przetwarzania tekstów obcojęzycznych interesująco omawiają Rickheit i Strohner (1990) w artykule *Inferenzen: Basis des Sprachverstehens*. Już sam tytuł tego artykułu wskazuje na znaczenie inferencji w procesie przetwarzania, tj. stanowią one podstawę rozumienia języka, w szczególności języka obcego – jak podkreślają autorzy<sup>10</sup>. Pojęcie *inferencja* (*Inferenz*) Rickheit/Strohner (1990: 533) definiują jako tworzenie nowej semantycznej informacji w danym kontekście, a ponadto stwierdzają, że tworzenie *inferencji* (*Inferenzbildung*) jest jednym z najważniejszych procesów przetwarzania. W tym miejscu, dla przejrzystości dalszego wywodu, warto zrobić pewne terminologiczne sprostowanie. Rickheit/Strohner używają terminu *inferencja* zarówno w odniesieniu do procesu, jak i do produktu tego procesu w postaci nowej semantycznej informacji. W celu odróżnienia obu etapów przetwarzania, proces będzie określany terminami *inferowanie* lub *wnioskowanie*, zaś jego cel i finalny produkt nazywany *inferencjami*<sup>11</sup>.

Twórcą inferencji jest czytający/słuchający, który, wykorzystując informacje zawarte w tekście i opierając się na posiadanej deklaratywnej wiedzy o świecie i języku, inferuje, czyli dopowiada informacje implicytne – domyślne, niewyrażone wprost w tekście (Wolff 1990: 615). Trafnie istotę inferencji ujmują Ballstaedt i in., stwierdzając: „Inferenzen sind textgeleitet (aufsteigende Verarbeitung) und schemageleitet (absteigende Verarbeitung) und ermöglichen, dass ein Leser

---

<sup>10</sup> Szczególną rolę inferowania w słuchaniu podkreśla Field (1998: 110) stwierdzając, że ćwiczenia językowe powinny uwzględniać „[...] the true nature of real-life L2 listening, where understanding is partial, and inferencing is crucial”.

<sup>11</sup> Podobnie Wolff (1990) używa terminów *Inferieren*, *Inferierungsprozesse* w odniesieniu do samego procesu, zaś *Inferenzen* traktuje jako cel i zwieńczenie tego procesu (por. Schrader 1996: 40).

‘zwischen den Zeilen‘ liest, d.h. dem Text Informationen entnimmt, die dieser explizit nicht enthält“ (Ballstaedt i in. 1981: 59). Inferowanie zachodzi zatem przy aktywnym udziale szeroko pojmowanej wiedzy czytającego/słuchającego – wiedzy ogólnej, kontekstowej czy kulturowej.

Do podstawowych rodzajów wnioskowania zalicza się procesy elaboracyjne oraz redukcyjne. Procesy elaboracyjne polegają na poszerzaniu zakresu informacji dostarczonej przez tekst o informacje, których źródłem jest posiadana wiedza. Elaboracje powstają m.in. poprzez asocjacje, stawianie hipotez, łączenie informacji, uzupełnianie luk (niedopowiedzeń). Drugi z wymienionych rodzajów – procesy redukcyjne prowadzą poprzez uogólnianie i abstrahowanie do zawężania zakresu informacji dostarczonej przez tekst (Schrader 1996: 40).

Kolejne pytanie, jakie pojawia się w związku z tym zagadnieniem, dotyczy miejsca tworzenia inferencji. Jak już wiadomo, wnioskowanie to zespół procesów kognitywnych, tj. zachodzących w umyśle człowieka, a uściślając, w jego pamięci roboczej, charakteryzującej się ograniczoną pojemnością. Wskutek tego tworzone są nie wszystkie możliwe, ale tylko takie inferencje, które są niezbędne do zrozumienia tekstu (Rickheit/Strohner 1990: 537)<sup>12</sup>. Ponadto należy dodać, że inferencje znajdują zastosowanie na wszystkich poziomach przetwarzania językowego (Wolff 1990: 615).

Często poruszany problemem jest kwestia funkcji inferencji w procesie rozumienia tekstu. W ramach różnych teorii inferencjom przypisano różne funkcje, a do najważniejszych z nich należą: budowa koherencji w tekście, rozpoznawanie intencji autora tekstu oraz umożliwianie dokonywania streszczeń (procesy redukcyjne) (Ballstaedt i in. 1981: 59; Rickheit/Strohner 1990: 537). Szczególne znaczenie przypisuje się procesom elaboracyjnym, które wspomagają przetwarzanie językowe oraz prowadzą do lepszego rozumienia i zapamiętywania tekstów (Ballstaedt i in. 1981: 62).

Z perspektywy kognitywnej inferencje można podzielić na 1) obligatoryjne, które tworzone bardzo często i niemal automatycznie służą rozwiązywaniu problemów dotyczących spójności i referencji oraz 2) opcjonalne, które w oparciu o zasoby wiedzy uzupełniają wypowiedzi językowe o informacje dotyczące

---

<sup>12</sup> Ze tym stanowiskiem polemizuje Schrader (1996: 47), stwierdzając na podstawie przeprowadzonych doświadczeń, że czytający tworzą wiele inferencji w zależności od wiedzy, zainteresowań czy też ochoty na grę z wyobraźnią.

przedstawionego zdarzenia, tj. przestrzeni, czasu, działań, uczestniczących w nim osób i przedmiotów (Strohner 2006: 198)<sup>13</sup>. Przykładem inferencji obligatoryjnych i opcjonalnych tworzonych podczas słuchania są operacje zachodzące w obrębie modelu mentalnego konstruowanego przez słuchającego, takie jak:

1. estimating the sense of ambiguous references
2. supplying missing links in ellipted propositions
3. filling in schematic slots
4. supplying plausible supporting grounds for logical arguments
5. using text genres to generate expectations for the macrostructure
6. supplying plausible intentions for the speaker. (Rost 2002: 66)

Należy jednak w tym miejscu zaznaczyć, że niedokładna analiza tekstu połączona z wnioskowaniem może wytworzyć zbyt pochopne odczucie zrozumienia tego, co czytamy i słyszymy. Stąd inferencje mogą się również negatywnie wpływać na zrozumienie (Solmecke 1993: 20).

### **Antycypacja**

Antycypacja jest drugim, ważnym procesem zachodzącym na wszystkich poziomach przetwarzania językowego i jednocześnie mającym istotny wpływ na zrozumienie tekstu w języku obcym<sup>14</sup>. Antycypacja to, innymi słowy, „umiejętność przewidywania” (Chodkiewicz 1986: 45), „prognozowanie” treści tekstu (Dźwierzynska 2001: 63) lub też „aktywne oczekiwanie i przygotowanie się na nadchodzącą informację” (Dakowska 2008: 38). Zdaniem Dakowskiej (ibid.: 39), procesy antycypacji można podzielić na diagnozę sytuacji, polegającą na ocenie sytuacji/kontekstu, w który pojawia się dana informacja, przewidywaniu tego, co nastąpi oraz przywoływanie z pamięci trwałej wiedzy, która jest potrzebna do przetworzenia informacji. Istotą antycypacji zaś stanowi „analiza i porównywanie informacji odbieranej z przechowywaną w mózgu” (Dźwierzynska 2001: 122). Antycypacja, podobnie jak w przypadku inferowania, uwarunkowana jest przechowywaną w formie schematów wiedzą czytelnika/słuchacza.

---

<sup>13</sup> Bardziej szczegółowe klasyfikacje inferencji tworzonych podczas słuchania i czytania podaje m.in. Rost (2002: 66-67) i Chikalanga (1992: 704-705).

<sup>14</sup> Chodkiewicz (1986: 45) zalicza antycypację do „czterech podstawowych własności wprawnego działania językowego”.



Procesy antycypacji mogą zachodzić w zarówno w odniesieniu do środków językowych, strony formalnej tekstu, i mamy tu do czynienia z antycypacją syntaktyczno-formalną, jak i mogą dotyczyć treści tekstu – wtedy mówimy o antycypacji treściowo-semantycznej. Antycypacja syntaktyczno-formalna oznacza przewidywanie wystąpienia pewnych słów i form w zdaniu oraz ich kolejności w oparciu o znajomość fonetyki, morfologii, składni, związków wyrazowych danego języka. Z kolei antycypacja treściowo-semantyczna polega na prognozowaniu treści tekstu w oparciu o znajomość tematu, kontekstu, sytuacji (Zawadzka 1987: 38). Odpowiednie przykłady ilustrujące wymienione rodzaje antycypacji znajdziemy u Solmecke'a (1993: 19):

Hören oder lesen wir in einem Text „entweder“, dann erwarten wir ganz selbstverständlich ein früher oder später nachfolgendes „oder“; nach „einerseits“ erwarten wir „andererseits“, nach „erstens“ ein „zweitens“; und in einer gemischten Gesellschaft sollte einem „meine Damen“ auch „und Herren“ folgen. [...] Beginnt ein Text mit „Es war einmal ...“, dann würden wir uns wahrscheinlich wundern, wenn ein Zeitungsbericht über die letzte Reise des Außenministers nach Moskau folgte.

Antycypacja jest jednym z czynników stanowiących o dojrzałości czytania, gdyż dzięki niej nie sprowadza się ono do mozolnego odszyfrowywania zdania po zdaniu, ale przebiega szybko i sprawnie (Chodkiewicz 1986: 46). W trakcie czytania procesy antycypacyjne są zauważalne, gdy czytający nie znajduje w tekście potwierdzenia dla swoich przewidywań i aby zrozumieć tekst, zmuszony jest wrócić do jego poprzedniej części. Taka możliwość nie istnieje w przypadku tekstów audialnych, gdyż słuchający nie ma nad nimi kontroli: nie może wpłynąć na tempo, głośność mówienia, ani też nie może poprosić o powtórzenie wypowiedzi. Antycypacja pozwala mu jednakże przewidywać tok myślenia mówiącego i przygotować się na dalszy ciąg wypowiedzi, ułatwiając tym samym zrozumienie. Ponadto przewidując, co nastąpi, słuchacz może na moment wyłączyć uwagę i w ten sposób zyskać chwilę odpoczynku<sup>15</sup>. Prawidłowe procesy antycypacyjne odgrywają

---

<sup>15</sup> Z krytyczną rezerwą odnosi się do tego zagadnienia Field (2008: 262), twierdząc, że przewidywanie wymaga dużej uwagi i tym samym może negatywnie wpływać na proces odbioru słuchowego.

zatem dużo większą rolę podczas słuchania niż czytania – są jednym z „podstawowych mechanizmów słuchania” (Dźwierzynska 2001: 72-73).

Podobnie jak w przypadku wnioskowania, również antycypacja może w większym lub mniejszym stopniu zakłócić proces rozumienia tekstu. Dzieje się tak wówczas, gdy czytający/słuchający w zależności od kontekstu czy nastawienia tworzy hipotezy niezgodne z treścią tekstu. O ile czytający poprzez powrót do wcześniejszych części tekstu może stosunkowo łatwo zweryfikować błędne hipotezy, słuchający musi dokonać ich korekty w oparciu o dalszy ciąg wypowiedzi. Zdarza się też, że czytający/słuchający przekształca tekst zgodnie ze swoimi oczekiwaniami, podtrzymując błędne hipotezy, co w rezultacie prowadzi do niezrozumienia przekazu (Zawadzka 1988: 39; Dźwierzynska 2001: 71).

Konkludując, należy jeszcze raz podkreślić, że wnioskowanie i antycypacja, zachodzące przy aktywnym udziale schematów i towarzyszące procesom przetwarzania, odgrywają pierwszorzędą rolę w procesie rozumienia tekstów czytanych i słuchanych, gdyż po pierwsze, wpływają na dokładność i poprawność rozumienia; po drugie, ułatwiają i przyspieszają rozumienie i, po trzecie, prowadzą do lepszego zapamiętywania i odtwarzania tekstów.

### **1.3.2. Schematy a rozumienie tekstu**

W ścisłym związku z pojęciem wiedzy i jej rodzajami pozostaje teoria schematów<sup>16</sup>, zapoczątkowana przez Bartletta w 1932 roku<sup>17</sup> w ramach badań nad funkcjonowaniem pamięci, a później, w latach 70. i 80. ubiegłego wieku kontynuowana i rozwijana przez szereg badaczy. Teoria schematów okazała się szczególnie użyteczna w interpretacji procesów kognitywnych, takich jak inferencje, zapamiętywanie, rozumowanie i rozwiązywanie problemów, a ponadto stała się impulsem do wielu badań i eksperymentów, w tym również w dziedzinie psycholingwistyki. Tutaj teoria schematów znalazła bowiem zastosowanie m.in. w wyjaśnianiu, jak wiedza zintegrowana jest z pamięcią i wykorzystywana w procesie rozumienia tekstów w języku obcym (Grabe 1993: 220; Nassaji 2007: 80).

---

<sup>16</sup> Grabe stwierdza (1993: 214), że „schema theory is a theoretical metaphor for the reader's prior knowledge”.

<sup>17</sup> Obok Bartletta jako jednego z prekursorów teorii schematów wymienia się również Immanuela Kanta (zob. Carrell 1983: 82).

Bartlett używał terminu *schemat* w odniesieniu do sposobu organizacji przeszłych doświadczeń, stanowiących kontekst rozumienia i zapamiętywania, bez szczegółowego wnikania w ich budowę i funkcjonowanie (Nassaji 2007: 80). Wraz z rozwojem teorii, pojęcie to uzyskało różne definicyjne i terminologiczne postaci, jak: *ramy* (*frames*), *skrypty* (*scripts*), *scenariusze* (*scenarios*) lub *plany* (*plans*) (Wolff 2003: 12). Jednakże te funkcjonujące w ramach jednej teorii pojęcia różnią się między sobą i nie należy traktować ich synonimicznie (Carrell 1983: 81). Tak oto skrypty stanowią pewien rodzaj schematów, które wyróżniają się złożoną budową i szerokim zakresem odniesienia, np. skrypt *restauracja* obejmuje szereg czynności jak: znalezienie restauracji, znalezienie stolika, złożenie zamówienia itd (Ballstaedt i in. 1981-28; por. Alderson: 2000: 33; Buck 2001: 20).

Schematy, określane m.in. jako „aktywne jednostki organizacyjne wiedzy” (Ballstaedt i in. 1981: 29), są formami przechowywania wiedzy o złożonej, hierarchicznej budowie. Istnieją różne klasyfikacje schematów, np. Wolff (1990: 615) dzieli je w zależności od rodzaju reprezentowanej wiedzy na:

- skrypty dla proceduralnej wiedzy o świecie,
- ramy dla deklaratywnej wiedzy o świecie,
- proceduralne schematy wiedzy językowej,
- deklaratywne schematy wiedzy językowej.

Inny podział schematów proponuje Carrell (1983: 83-84), która wyróżnia schematy treściowe (*content schemata*) i schematy formalne (*formal schemata*). Podczas gdy pierwszy z wymienionych rodzajów odnosi się do znajomości treści tekstu, w tym również jego zawartości kulturowej<sup>18</sup>, drugi oznacza wiedzę o budowie i strukturze retorycznej różnych gatunków tekstu (Carrell 1983: 83-84). Według Aldersona (2000: 34) schematy treściowe można podzielić na: wiedzę ogólną (*background knowledge*), która może odgrywać istotną rolę w zrozumieniu konkretnego tekstu oraz wiedzę przedmiotową czy też tematyczną (*subject-matter knowledge*) bezpośrednio odnoszącą się do tematu i treści tekstu. Warto tutaj wymienić jeszcze jeden rodzaj schematów – stereotypy, które reprezentują wiedzę „uproszczoną, czyli niedokładną”, a także „oporną na zmiany” (Dakowska 2008: 47-48).

---

<sup>18</sup> Jak zauważa Carrell (1983: 90), „the situation is not as simple as saying that some schemata are universal and other are culture-specific; we must allow for subgroup and individual differences among content schemata”.

Przetwarzanie informacji obejmuje 1) aktywację, czyli przywołanie schematów z pamięci długotrwałej, 2) integrację napływających informacji ze schematami, 3) modyfikację schematów i docierających danych pod wpływem wzajemnego oddziaływania (Dakowska 2008: 46). Schematy pełnią kluczową funkcję podczas rozpoznawania, analizowania i przechowywania informacji:

- mają wpływ na rozpoznanie materiału przetwarzania oraz kierują jego interpretacją;
- stanowią podstawę wnioskowania i antycypacji;
- utrwalają przechowywaną wiedzę;
- wspomagają zapamiętywanie: ukierunkowują uwagę czytającego/słuchającego, informacja zgodna ze schematem jest lepiej zapamiętywana;
- ułatwiają odtwarzanie: korzystnie wpływają na poprawność przypominania oraz pozwalają wydobyć informacje szczegółowe (Alderson 2000: 33; Dakowska 2008: 47).

Funkcję schematów w procesie słuchania w obrazowy sposób ukazuje Long (1989: 33):

Foreign language listening may be considered analogous to a jigsaw puzzle. On the box is a photo of the finished product, analogous to the listener's script. The frame defines the puzzle's parameters or the listener's expectations. Like the puzzle aficionado who fits the pieces together in chunks corresponding to swaths of color or objects shown in the model picture, the listener segments "pieces" of input into meaningful units during the comprehension process. Finally, the more difficult pieces are set in place one by one, until the puzzle is completed.

Schematy przypominają w swym działaniu obrazki, według których układa się puzzle. To porównanie trafnie oddaje ich istotę: schematy stanowią punkt odniesienia dla napływających informacji, umożliwiając ich szybkie uporządkowanie, dopasowanie i połączenie w logiczną całość. Nieodzowność schematów w procesie rozumienia uwypukla Dakowska (2008: 47), krótko stwierdzając: „Przetwarzanie informacji nie może odbywać się bez schematów poznawczych”. Można wręcz wnioskować, że przetwarzanie, a w szczególności

przetwarzanie „góra-dół” sprowadza się do swoistej obróbki schematów (Long 1989: 38).

W aspekcie testowania sprawności czytania i słuchania szczególne znaczenie ma wpływ określonych schematów na rozumienie tekstów obcojęzycznych. Z badań w zakresie czytania wynika m.in., że (za: Carrell 1983: 85-86; Kulczyńska 2009: 52-56):

- teksty bliskie kulturowo, a więc zawierające informacje kulturowe zgodne z posiadanymi schematami, są szybciej czytane i lepiej zapamiętywane niż teksty obce kulturowo (Steffenson/Joag-Dev/Anderson 1979);
- dla zrozumienia tekstów czytanych bliskość kulturowa tekstu jest ważniejsza niż stopień trudności językowej – przynajmniej dla uczniów średnio zaawansowanych i zaawansowanych w L2 (Johnson 1981);
- schematy treściowe korzystnie wpływają na budowanie hipotez dotyczących znaczenia nieznanych wyrazów i ich zapamiętywanie (Gaonac'h 1991);
- aktywacja odpowiednich schematów może kompensować deficyty wiedzy językowej w języku obcym (Hudson 1988).

Należy jednak pamiętać, że nie tylko brak pewnych schematów, ale również uaktywnienie niewłaściwych schematów może doprowadzić do błędnej interpretacji tekstu. Podczas czytania istnieje możliwość zweryfikowania niewłaściwych hipotez poprzez powrót do wcześniejszych fragmentów tekstu. Możliwości słuchającego są w tym zakresie znacząco ograniczone czasem i ilością odtwarzań tekstu audialnego. W sytuacji odbioru słuchowego istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że budowane na błędnych schematach oczekiwania i hipotezy doprowadzą do niezrozumienia tekstu.

Podsumowując, należy jeszcze raz podkreślić, że schematy odgrywają istotną rolę w procesie rozumienia tekstów czytanych i audialnych. Ujmując to krótko słowami Solmecke (1993: 22): „Je mehr Schemata beim Hörer/Leser vorhanden sind und je automatisierter ihr Einsatz ist, um so besser und schneller funktioniert das Verstehen“.

Wracając jeszcze raz do samego terminu i teorii schematów, na wstępie zaznaczono, że pojęcie to jest użytecznym narzędziem opisu różnych procesów kognitywnych, do których należy także rozumienie. Jednakże teoria schematów, jak

słusznie zauważają jej krytycy<sup>19</sup>, nie dostarcza odpowiedzi na pytania dotyczące przetwarzania informacji gdy, po pierwsze, nie doszło jeszcze do aktywacji odpowiednich schematów, i gdy, po drugie, czytający/słuchający nie posiada żadnej wiedzy, którą mógłby uaktywnić (Alderson 2000: 46; Nassaji 2007: 84).

### 1.3.3. Pamięć

W celu określenia znaczenia poszczególnych elementów danej wypowiedzi ustnej/pisemnej oraz sensu całości niezbędne jest ustalenie stosunków logiczno-gramatycznych zachodzących pomiędzy nimi. Umożliwia to pamięć, w której czytający/słuchający przechowuje pewne fragmenty tekstu do momentu odbioru kolejnych, pozwalających mu ustalić znaczenie całości. Ponadto czytający/słuchający musi zachować porządek, w którym poszczególne elementy tekstu zostały odebrane, gdyż samo ich przestawienie może zakłócić odbiór. Niezdolność do utrzymania przez określony czas usłyszanego/przeczytanego tekstu w określonym porządku prowadzi do błędnego zrozumienia lub niezrozumienia tekstu. Pamięć jest zatem istotnym czynnikiem determinującym proces rozumienia tekstu (Paliński 1990: 159; Dźwierzynska 2003: 12).

W zajmującej się tym zagadnieniem dziedzinie badań – psychologii pamięci – istnieje wiele teorii dotyczących struktury i funkcjonowania pamięci. Wyodrębnione rodzaje pamięci wynikają ze:

- sposobu przyswajania treści (pamięć mechaniczna i logiczna);
- sytuacji rozpoznawania danych (pamięć rozpoznawcza i odtwórcza);
- związku z czasem (pamięć sensoryczna, krótkotrwała i długotrwała);
- sposobu przekazu (pamięć wzrokowa, słuchowa i ruchowa);
- związku z rodzajem zapisu (pamięć słowna i obrazowa, epizodyczna i semantyczna) (Arabski 1996: 101-102; Zawadzka 1987: 143).

Jak już wspomniano, w procesie przetwarzania informacji istotną rolę odgrywa zdolność do utrzymania w pamięci przez określony czas elementów odbieranego tekstu. Ze względu na czas przechowywania informacji wyróżnia się:

- pamięć sensoryczną (ikoniczną dla wzroku, echoiczną dla słuchu), która służy utrzymaniu pobudzenia po ustaniu bodźca od jednego do kilku sekund;

---

<sup>19</sup> Zob. również Dakowska (2008: 108).

- pamięć krótkotrwałą (zwana też pierwotną lub świeżą) o ograniczonej pojemności i przemijającym charakterze zapisu (*short-term memory* – STM);
- pamięć długotrwałą (zwana też trwałą lub wtórną) o nieograniczonej pojemności i czasie przechowywania (*long-term memory* – LTM).

Pamięć sensoryczna dotyczy przechowywania przez bardzo krótki czas efektów działania bodźca sensorycznego – kopii tego, co dostarczają receptory zmysłowe. Przemijający charakter wykazuje również pamięć krótkotrwałą: czas przechowywania informacji w pamięci krótkotrwałej nie jest ściśle określony i wynosi „tak długo, jak długo trwa koncentracja uwagi (np. powtarzanie), jeśli bez koncentracji uwagi – 15-30 sek.” (Kurcz 1995: 46).

Drugą ważną cechą pamięci krótkotrwałej jest jej ograniczona pojemność, która, przyjmuje się za Millerem (1956), wynosi  $7 \pm 2$  jednostki, tj. dowolne elementy tworzące pewne całości, np. litery, słowa, zdania. Wielkość jednostki zależy od indywidualnych zdolności grupowania mniejszych jednostek w jednostki wyższego rzędu. Aby lepiej zrozumieć, czym jest jednostka, można się posłużyć przykładem podanym przez Najdera (1997: 134-135). Tak oto ciąg liter *LITWOOJCZYZNOMOJA*, może być dla Polaka znającego Pana Tadeusza – jedną jednostką, dla Polaka nie znającego tego dzieła – trzema jednostkami, a dla cudzoziemca zbiorem 17 jednostek (liter), i tym samym ponad dwukrotnie przekraczać pojemność pamięci krótkotrwałej.

Trzecią istotną cechą pamięci krótkotrwałej jest forma utrwalenia informacji – kod słuchowy, co oznacza, że przechowywane informacje mają charakter akustyczny – brzmia (Arabski 1996: 101; Najder 1997: 135). Dlatego podobieństwo sensoryczne, np. fonemiczne słów, występujące w zdaniach może zdeorganizować działanie pamięci krótkotrwałej (Kurcz 1995: 44).

Pamięć długotrwałą, która jest trwałym magazynem całej zakodowanej wiedzy, dzieli się na dwa typy: pamięć semantyczną, zawierającą uogólnione prawa i reguły (np. pamięć znaków językowych), oraz pamięć epizodyczną, dotyczącą jednostki i odnoszącą się do czasu i miejsca doświadczeń z przeszłości (Kurcz 1992: 78; Arabski 1996: 102-103). Pamięć epizodyczna może się przekształcić w pamięć semantyczną, kiedy jednostkowe wydarzenia doprowadzą do uogólnień (Arabski 1996: 103).

Bodźce akustyczne (w akcie słuchania) lub wizualne (w akcie czytania) wywołują pobudzenie sensoryczne, które przekształcane jest w pamięć sensoryczną. Przepływ informacji z rejestratora sensorycznego do STM lub jej utrata uzależniona jest od wielu czynników, m.in. od jakości, źródła oraz znaczenia tej informacji dla odbiorcy i jego uwagi. Ponieważ pamięć sensoryczna spełnia funkcję biernego magazynu, najważniejsze zadanie w procesie przetwarzania informacji przypada pamięci krótkotrwałej (Kurcz 1995: 39-46; Flowerdew/Miller 2005: 24). Stanowi ona pierwszy etap przetwarzania i jest „jakby aktualnym polem naszej świadomości, i to zarówno dla procesów percepcyjnych (rozpoznawanie, identyfikowanie, interpretowanie tego, co na nas aktualnie oddziałuje), jak i dla procesów myślowo-decyzyjnych” (Kurcz 1992: 77)<sup>20</sup>.

Szereg złożonych operacji mentalnych, decydujących o wyniku przetwarzania – zrozumieniu tekstu zachodzi zatem w pamięci krótkotrwałej, z wykorzystaniem zasobów pamięci długotrwałej – m.in. wiedzy ogólnej, kontekstowej oraz językowej. Pamięć krótkotrwała posiłkuje się tymi informacjami w różny sposób:

- w procesie percepcji: identyfikuje przedmiot poprzez porównanie go z wzorcami językowymi znajdującymi się w pamięci;
- w procesie myślowym: korzysta ze zgromadzonej wiedzy jednostki, integrując nową informację z istniejącymi strukturami wiedzy (Kurcz 1992: 77).

Wyniki tych procesów przekazywane są do pamięci długotrwałej, co wskazuje na dwukierunkowy charakter relacji pomiędzy pamięcią krótkotrwałą i długotrwałą. Ograniczenia czasowe i pojemnościowe pamięci krótkotrwałej w znacznej mierze kompensują przywoływane z pamięci długotrwałej schematy, które porządkują informacje i organizują je „w przewidywalnie uformowane ciągi, niejednokrotnie wykraczające swym zasięgiem bardzo daleko poza magiczną liczbę Millera  $7 \pm 2$ ” (Dakowska 2008: 26).

---

<sup>20</sup> Obecnie pamięć krótkotrwałą określa się często mianem *pamięci roboczej* (Najder 1997) lub *pamięci operacyjnej* (Kurcz 1992a,b) (ang. *working memory*). Wielu autorów traktuje te terminy synonimicznie, jednakże istnieją różnice w ich rozumieniu. Pamięć krótkotrwała jako miejsce zachodzenia świadomych procesów informacyjnych jest równoznaczna z terminem *pamięć robocza* (Najder 1997: 134) oraz stanowi część (subsystem) pamięci operacyjnej, która jest miejscem zarówno świadomego, jak i nieświadomego przetwarzania informacji (Kurcz 1995: 59; Maruszewski 1998: 137).



Z tego, co powiedziano, jasno wynika, że pamięć krótkotrwała spełnia istotne funkcje w procesie przetwarzania tekstu – jest miejscem zarówno przechowywania, jak i przetwarzania napływających informacji. Jej pojemność odgrywa decydującą rolę podczas złożonych operacji kognitywnych, jak: usuwanie dwuznaczności, analiza syntaktyczna i inferowanie, kiedy dużo danych jest jednocześnie przechowywanych i intensywnie przetwarzanych. Ogólnie przyjmuje się, że pojemność pamięci roboczej uwarunkowana jest umiejętnością przetwarzania informacji oraz umiejętnością szybkiego przekierowywania uwagi z procesów przetwarzania na procesy przechowywania i odwrotnie. Jednakże nie ma zgodności co do tego, co konstytuuje pamięć roboczą i jak ją najlepiej mierzyć (Koda 2004: 199-200).

Koda zauważa (2004: 198), że poza dostępem leksykalnym, właściwie każda operacja w procesie czytania uzależniona jest od pamięci roboczej. Co więcej, każde przekroczenie jej pojemności prowadzi do zakłóceń w przetwarzaniu tekstu (Iluk 2009: 52). To samo tyczy się procesu słuchania. Biorąc pod uwagę różnice w obu modalnościach, a zwłaszcza możliwość kontroli tempa odbioru tekstu, należy za Arabskim (1996: 109) podkreślić, że „odbiór wzrokowy jest nieporównywalnie korzystniejszy od słuchowego i w związku z tym lepiej pamiętany jest tekst czytany”. Słuchanie tekstów obcojęzycznych wiąże się z różnym – w zależności od poziomu zaawansowania językowego i rozwoju słuchu językowego<sup>21</sup> – stopniem obciążenia pamięci roboczej. Z badania przeprowadzonego przez Goh (2000, za: Paschke 2001: 161) wynika, że 65% uczniów ma problemy z pamięcią podczas słuchania, a w szczególności z przechowaniem usłyszanego fragmentu tekstu („Quickly forget what is heard”; „Neglect the next part when thinking about meaning”). Poza tym znaczenie ma też efekt pierwszeństwa, polegający na tym, że lepiej postrzegane i zapamiętywane są bodźce wzrokowe i słuchowe, które pojawiają się jako pierwsze. Stąd im dłużej trwa ekspozycja na bodźce, tym – także pod wpływem rosnącego zmęczenia – pogarsza się rozumienie tekstu (Ur 1989: 28; Kurcz 1995: 40). Fakt ten niewątpliwie powinien być uwzględniony przy wyborze tekstów sprawdzających poziom rozumienia tekstu pisanego oraz słuchowego.

---

<sup>21</sup> Słuch językowy oznacza „umiejętność rozróżniania głosek (również fonemów), cech prozodycznych i form gramatycznych języka ojczystego od tychże w języku obcym, a także umiejętność ich oceny (odróżnienie, zidentyfikowanie i ustalenie stopnia zgodności z normą językową) w ramach danego języka obcego” (Zawadzka 1987: 47).

### 1.3.3.1. Głębina przetwarzania a zapamiętywanie

Omówiona w poprzedniej części pracy koncepcja pamięci magazynowej opiera się na założeniu, że istnieją trzy oddzielne bloki pamięci, a pamięć krótkotrwała stanowi element przejściowy pomiędzy pamięcią sensoryczną i długotrwałą. Czas przechowywania informacji w pamięci krótkotrwałej i budowa jej trwałej reprezentacji w pamięci długotrwałej zależy od powtarzania. Kolejne badania w tym zakresie wykazały, że liczba powtórzeń tak naprawdę w niewielkim stopniu wpływa na osiągnięcia pamięciowe. Inne argumenty przemawiające przeciwko oddzielnym magazynom pamięci dotyczyły różnic w kodowaniu oraz czasu przechowywania informacji. W związku z tym została sformułowana nowa alternatywna teoria pamięci zwana koncepcją poziomów przetwarzania informacji. Jej autorzy: Craik i Lockhart (1972) postawili tezę, że o trwałości zapamiętywania decyduje głębokość przetwarzania danej informacji, a zatem tylko powtarzanie głębokie i ze zrozumieniem prowadzi do lepszego pamiętania informacji (Anderson 1998: 192).

Koncepcja poziomów przetwarzania zakłada, że informacje rejestrowane przez narządy zmysłowe poddawane są analizie percepcyjnej, która zachodzi na trzech poziomach, a sama pamięć jest „produktem ubocznym” analizy dokonywanej na ostatnim poziomie (Kurcz 1995: 48). W obrębie poszczególnych poziomów wyróżnia się następujące procesy:

- poziom analizy sensorycznej: wyodrębnienie cech fizycznych bodźca, jak np.: jasność, barwa, kształt, natężenie, wysokość dźwięku, uwarunkowane skierowaniem uwagi na dany bodziec;
- poziom identyfikacji bodźca, rozpoznawania obrazu: porównanie wyodrębnionych cech bodźca z wzorcami istniejącymi w umyśle – ze śladami wcześniejszych doświadczeń jednostki (odpowiada STM);
- poziom semantycznej analizy bodźca – porównanie bodźca z istniejącymi strukturami poznawczymi, włączenie w struktury nowo napływających informacji (odpowiada LTM).

Analiza na poziomie pośrednim i ostatnim może być powtarzana i nie jest ograniczona czasowo. W pamięci trwale zapisywane są wyniki najgłębszych procesów przetwarzania – analizy semantycznej. Innymi słowy, pamiętamy treść

zdań, a nie ich formę (Kurcz 1995: 48-49). Przetwarzanie na poziomie głębszym może zajść z pominięciem poziomów płytszych (Najder 1997: 142).

Do czynników determinujących głębokość przetwarzania należą:

- właściwości materiału pamięciowego: materiał nieustrukturalizowany, składający się z ciągów nie powiązanych ze sobą elementów, przetwarzany jest w sposób płytki;
- rodzaj zadania pamięciowego, np. dla zadania polegającego na dosłownym odtworzeniu lub zapamiętaniu formy wystarcza płytkie przetwarzanie (Maruszewski 1996: 165).

Pomimo licznych mankamentów, niekwestionowanym osiągnięciem koncepcji poziomów przetwarzania jest przełamanie sztywności i automatyzmu modeli strukturalnych (magazynowych), działających według z góry ustalonego planu. Koncepcja Craika i Lockharta podkreśla rolę procesów kontroli: pamięć podporządkowana jest wymaganiom realizowanego zadania oraz możliwościom poznawczym jednostki. Tym samym człowiek stosując różne strategie pamięciowe może regulować funkcjonowanie pamięci (Maruszewski 1996: 169).

#### **1.3.4. Uwaga**

Efektywność procesów przetwarzania informacji zachodzących podczas czytania i słuchania uwarunkowana jest koncentracją uwagi odbiorcy. Uwaga spełnia bowiem w procesie przetwarzania funkcję „selektora” i „intensyfikatora”: filtruje dane z bardzo pojemnej pamięci ultrakrótkiej do pamięci krótkotrwałej o ograniczonej pojemności, przeciwdziałając przeciążeniu informacyjnemu, oraz intensyfikuje stopień zaangażowania podmiotu w wykonywaną czynność (Kolańczyk 1997: 78-95). Z uwagi na selektywny charakter, uwaga nazywana jest *wąskim gardłem (bottleneck)* w przetwarzaniu informacji.

Uwagę należy zatem rozumieć jako koncentrację energii poznawczej człowieka, którą można sterować, tj. skierować na jakiś przedmiot zewnętrzny lub wewnętrzny i intensyfikować (Dakowska 2008: 25). W związku z tym wyróżnia się: 1) uwagę mimowolną, którą wywołuje silny bodziec (np. jego głośność, rozmiar, kontrast w stosunku do tła i wcześniejszych informacji, zaskakujący, niezgodny

z oczekiwaniami odbiorcy charakter) oraz 2) uwagę dowolną<sup>22</sup>, powstałą pod wpływem określonego celu i podporządkowaną jego realizacji (Paliński 1990: 160; Dakowska 2008: 27). Podczas czytania i słuchania uczeń ogniskuje swoją energię poznawczą na wykonywanych zadaniach, co wcale nie wyklucza pojawienia się uwagi mimowolnej. Może ją wywołać rozmowa w sali, wejście kogoś nowego, krzyki za oknem, jak też szумы w prezentowanym nagraniu. Uwaga mimowolna w tym przypadku prowadzi do rozproszenia i dekoncentracji ucznia.

Ograniczona pojemność pamięci krótkotrwałej i uwagi<sup>23</sup> umożliwia skupienie się na jednym źródle bodźców lub czynności (np. na jednym strumieniu mowy) kosztem innych<sup>24</sup>, co pociąga za sobą konieczność „przełączania” uwagi z jednego obiektu na inny, z jednej czynności na drugą. Umożliwia to giętkość albo inaczej przerzutność uwagi, stanowiąca o jej dynamice (Maruszewski 1996: 11). W sytuacji testowej, kiedy czytaniu i słuchaniu tekstów obcojęzycznych towarzyszy rozwiązywanie zadań, dynamika uwagi ma kluczowe znaczenie. Pozwala ona bowiem sprawnie wykonywać dwie czynności: czytać/słuchać oraz rozwiązywać zadania.

Dla celów niniejszej pracy ważny jest też podział na procesy przetwarzania przy udziale uwagi (procesy kontrolowane) i bez udziału uwagi (procesy automatyczne). Automatyczne przetwarzanie informacji polega na szybkiej i bezwysiłkowej analizie danych, bez możliwości wglądu i modyfikacji zachodzących równolegle procesów. Automatyzm jest wynikiem wielokrotnego powtarzania czynności w taki sam sposób. Kontrolowane przetwarzanie informacji zachodzi pod kontrolą i dzięki uwadze czytającego/słuchającego, przy pełnym udziale STM o ograniczonej pojemności. Procesy kontrolowane przebiegają wolno i pojedynczo (raz dla jednej, raz dla drugiej czynności). Wiąże się to z dużym nakładem energii i wysiłku i w rezultacie prowadzi do szybszego zmęczenia oraz osłabienia procesów poznawczych (Kolańczyk 1997: 85-86).

---

<sup>22</sup> Zdolność do dowolnego kierowania uwagą kształtuje się w okresie przedszkolnym i jest znacznym osiągnięciem rozwojowym dziecka. Stopień rozwoju uwagi dowolnej – jej sterowność i pojemność – zależy od stadium rozwojowego jednostki oraz czynników indywidualnych: u dzieci dominuje uwaga mimowolna, dorośli zaś potrafią sterować swoją uwagą dążąc do osiągnięcia wyznaczonego celu (Dakowska 2008: 27).

<sup>23</sup> Metody pomiaru zakresu (pojemności) uwagi trudno odróżnić od pomiaru pojemności pamięci krótkotrwałej (Maruszewski 1996: 11).

<sup>24</sup> Jako przykład podawany jest „efekt koktajl party”: na przyjęciu jesteśmy otoczeni ludźmi rozmawiającymi ze sobą, ale w danym momencie możemy przysłuchiwać się tylko jednej rozmowie (Rost 2002: 16).

Czytanie i słuchanie w języku obcym odbywa się przy znacznym udziale procesów kontrolowanych uwagą ze względu na występujące deficyty językowe. Oznacza to, że pojemność przetwarzania i przechowywania informacji w języku obcym jest mniejsza niż w języku ojczystym i szybciej dochodzi do przekroczenia pojemności pamięci krótkotrwałej. Wówczas analizowane są mniejsze fragmenty tekstu, znacznie spada tempo przetwarzania oraz wskutek wzmożonej koncentracji uwagi przez dłuższy czas wzrasta zmęczenie, co stanowi poważne zagrożenie dla jakości i wyniku przetwarzania<sup>25</sup>. W sytuacji testowej, kiedy czytającego obowiązuje ściśle określony limit czasowy, wolne przetwarzanie może doprowadzić do niepełnego rozwiązania testu. Z kolei podczas słuchania, jeśli tempo mowy jest zbyt szybkie, może dojść do zakłóceń lub przerwania procesu przetwarzania, skutkujących błędnym zrozumieniem lub niezrozumieniem tekstu (Buck 2001: 27).

### **1.3.5. Różnice w przetwarzaniu tekstu czytanego i słuchanego**

Pomimo dostrzegalnych różnic, czytanie i słuchanie są procesami bardzo podobnymi do siebie. O tym podobieństwie stanowią leżące u ich podstaw kognitywne procesy przetwarzania, stąd też wiele badań w zakresie czytania odnosi się również do słuchania (Myczko 1993: 20; Grotjahn 2005: 116). Podejmując rozważania na temat rozumienia, konieczne jest jednakże przybliżenie tych różnic, gdyż to one stanowią o odrębności obu procesów<sup>26</sup>.

Już na wstępie należy zaznaczyć, że podstawowe różnice występują na poziomie dekodowania. W przypadku czytania kanałem odbioru jest oko, zaś podczas słuchania – ucho, za pomocą którego odbieramy sygnały akustyczne. Przyjmuje się, że pojemność kanału wzrokowego jest 6,5 razy większa od kanału akustycznego, co sprawia, że recepcja akustyczna przebiega w trudniejszych warunkach niż recepcja wzrokowa (Myczko 1993: 19). Ponadto informacje docierające do oka występują w porządku przestrzennym, zaś informacje akustyczne – w porządku czasowym (Solmecke 1993: 11).

---

<sup>25</sup> Decydująca jest tu „stabilność uwagi – czyli stosunek natężenia uwagi do jej dynamiki, rozpatrywany w pewnym przedziale czasu. Osoby o dużej stabilności uwagi potrafią przez dłuższy czas koncentrować uwagę na pewnym obiekcie” (Maruszewski 1996: 111).

<sup>26</sup> Zob. szczegółowe zestawienie różnic pomiędzy czytaniem i słuchaniem np. Dahlhaus (1994: 55), Paliński (1990: 151-164).

Podczas słuchania *input* stanowi dźwięk, który wymaga lingwistycznej strukturalizacji (Urquhart/Weir 1998: 32). Słuchający dokonuje w tym celu segmentacji strumienia mowy, tj. rozpoznaje wyrazy, części zdań i całe zdania, wykorzystując do tego m.in. akcent wyrazowy, intonację, głośność czy pauzy stosowane w wypowiedzi. Jednakże ich odbiór nie jest zawsze i nie w takim samym stopniu możliwy. W przeciwieństwie do tego, czytający ma do czynienia z tekstem lingwistycznie ustrukturyzowanym, np.: podzielonym na akapity, o określonym layoucie (Myczko 1993: 19).

Podczas gdy czytający sam, w zależności od potrzeby, decyduje o tempie odbioru tekstu, np.: może kilkakrotnie czytać dany fragment czy zdanie, słuchający nie ma kontroli nad tekstem, nie może zatrzymać ani spowolnić tego, co słyszy<sup>27</sup>. Słuchanie przebiega w czasie rzeczywistym i cechuje je jednoczesność odbioru informacji fonologicznych, leksykalnych, syntaktycznych etc., co może prowadzić do większego obciążenia kognitywnego podczas ich przetwarzania (Solmecke 1993: 10; Grotjahn 2005: 116). Ponadto teksty audialne wykazują cechy języka mówionego, takie jak: elipsy, powtórzenia, strzępy zdań, kolokwializmy, dialektyzmy, które mogą znacznie utrudniać zrozumienie wypowiedzi i często wywołują lęk przed słuchaniem (Grotjahn 2005: 116).

Zdaniem Solmecke'a (1993: 12), istotną, ale dotąd pomijaną literaturze przedmiotu, cechą tekstów audialnych jest obecność głosu, który w przeciwieństwie do neutralnego medium jakim jest druk, wywołuje spontaniczną reakcję u słuchającego i tym samym często determinuje sposób odbioru treści. Barwa, wysokość i natężenie głosu, pauzy, rytm, akcent, sposób mówienia – wszystkie te cechy mają wpływ na to, jak słuchający, zwykle nieświadomie, postrzega i ocenia osobę mówiącą, jeszcze zanim zrozumie jej wypowiedź.

Z kolei Field (2008: 28) zwraca szczególną uwagę na krótkotrwałość bodźca słuchowego i wynikającą z tego konieczność przechowywania w pamięci odebranych informacji aż do momentu zbudowania reprezentacji tekstu. Pamięć czytającego nie jest tak obciążona, gdyż zawsze może on powrócić do danego fragmentu. Dlatego, konkluduje Field, nie należy wyolbrzymiać podobieństw

---

<sup>27</sup> Oczywiście w sytuacjach komunikacyjnych „face-to-face” słuchający może poprosić mówiącego o wolniejsze tempo mówienia lub powtórzenie. W ten sposób może on wpłynąć na tempo odbieranego tekstu. Bezpośrednią kontrolę zachowuje jednakże mówiący. W przypadku nagrań audialnych, słuchający nie ma żadnej kontroli nad szybkością strumienia mowy.

między słuchaniem a czytaniem, których źródłem są takie same procesy przetwarzania, ale pamiętać, że „even at the level of comprehension the processes are distinct” (ibid.).

Co więcej, różnice związane z modalnością słuchową i wzrokową znajdują bezpośrednie przełożenie w rozumieniu i zapamiętywaniu informacji. Lund (1991: 200-201) empirycznie wykazał, że czytający i słuchający stosują różne strategie: czytający są w stanie przywołać więcej informacji szczegółowych, zaś słuchający zapamiętują przede wszystkim główne myśli tekstu, a gdy nie mają pewności co do usłyszonej treści, częściej niż czytający sami konstruują prawdopodobny kontekst rozmowy.

Reasumując, znaczące różnice pomiędzy czytaniem i słuchaniem występują w fazie dekodowania tekstu i wynikają one głównie ze specyfiki bodźca akustycznego i wzrokowego. W kolejnych fazach przetwarzanie obu rodzajów bodźców przebiega podobnie, stąd też zostało ono ukazane całościowo w odniesieniu zarówno do czytania, jak i słuchania.

### **1.3.6. Różnice w przetwarzaniu tekstu w języku ojczystym i obcym**

Podstawową, a zarazem oczywistą przyczyną różnic w przetwarzaniu tekstów obcojęzycznych i rodzimych jest ograniczona znajomość języka obcego i wynikające w tego konsekwencje. Jak twierdzą Færch i Kasper (1986: 265), drugim, choć mniej oczywistym powodem są nierealne oczekiwania uczących się w stosunku do celu czytania/słuchania w języku obcym, mianowicie, poprzez deszyfrację każdego elementu językowego dążą oni do całkowitego zrozumienia tekstu. Pomimo odejścia od metody gramatyczno-tłumaczeniowej w nauczaniu języków obcych, w praktyce dydaktycznej powyższa uwaga okazuje się być w mniejszym lub większym stopniu nadal aktualna<sup>28</sup>. W rezultacie, rozumienie tekstów pisanych i słuchanych w języku obcym wymaga większej aktywności i zaangażowania kognitywnego niż odbiór tekstów w języku ojczystym.

Jeśli chodzi o cechy różnicujące przetwarzanie tekstów audialnych w języku ojczystym i obcym, już na wstępie należy zaznaczyć, że opinie badaczy są na ten

---

<sup>28</sup> Solmecke (2001: 897) zauważa, że podczas słuchania początkujący użytkownicy języka budują rozumienie wypowiedzi addytywnie, słowo po słowie, starając się zidentyfikować znaczenie każdego elementu językowego. Wilczyńska (1992: 41) nazywa tą postawę „przesądem rozumienia zupełnego”. Uwaga ta w równym stopniu dotyczy czytających (Urquhart 1987: 392).

temat podzielone. Zdaniem Zawadzkiej (1987: 52) różnice pomiędzy procesem słuchania w języku ojczystym i obcym są znaczne, dotyczą jego wielu aspektów i stanowią jedną z przyczyn trudności rozumienia mowy. Z kolei Buck (2001: 48), powołując się na istniejące w tym zakresie prace, stwierdza: „I believe that the evidence to date gives no reason to suppose that second-language listening is in any fundamental way different from first-language listening. The same processes seem to apply”. Niewątpliwie procesy zachodzące podczas słuchania w języku obcym są znane odbiorcy z języka ojczystego. Ale według Fielda (1998: 106) nie można przyjąć, że są one bardzo podobne, a różnice pomiędzy nimi sprowadzają się do luk w wiedzy gramatyczno-leksykalnej. Problem tkwi w odmienności samego aktu słuchania w języku obcym, kiedy to nierodzimi użytkownicy języka mają do czynienia z informacjami trudno dostępnymi i niepewnymi. Również automatyczny transfer umiejętności słuchania z języka rodzimego do obcego to, zdaniem autora (1998: 239), optymistyczne założenie. Słuchanie w języku ojczystym i obcym różni przede wszystkim jakość zachodzących procesów i operacji mentalnych (Field 1998: 240; Lynch 2002: 39).

Równie sprzeczne na ten temat są badania w zakresie czytania w języku ojczystym i obcym. Według postulowanej przez Clarke’a (1980) „short-circuit hypothesis”, w konfrontacji z tekstem obcojęzycznym niski poziom biegłości językowej zmusza wprawne czytelnika w języku ojczystym do zmiany kierunku i sposobu przetwarzania tekstu z „góra-dół” na „dół-góra”. Z tym poglądem polemizuje Lee (1991: 200, za: Davies/Bistodeau 1993: 459), twierdząc: „Beginning language learners who are sophisticated L1 readers are oriented neither from the bottom up nor from the top down; they are bi-oriented”. Tak więc, zdaniem badacza, różnice pomiędzy czytaniem w języku rodzimym i obcym są nieznaczne.

W ścisłym związku z hipotezą Clarke’a pozostaje hipoteza progu językowego (*linguistic threshold hypothesis*), według której dopiero po osiągnięciu pewnego poziomu biegłości językowej<sup>29</sup> uczący się potrafią zastosować w czytaniu tekstów obcojęzycznych strategie z języka rodzimego. Istotne są tutaj m.in. podobieństwa pomiędzy językiem ojczystym i obcym w zakresie systemu zapisu i szyku zdania umożliwiające zastosowanie strategii rozpoznawania wzorców wizualnych

---

<sup>29</sup> Badania dowodzą, że wiedza językowa w zakresie języka obcego jest istotnym czynnikiem, wyjaśniającym aż 30-40% wariancji w czytaniu (Koda 2004: 23).



uksztalowanych w języku rodzimym już na etapie dekodowania (Lutjeharms 2010: 21). Odległe od siebie systemy zapisu wiążą się z koniecznością nabycia i automatyzacji nowych umiejętności kognitywnych, uwzględniających specyfikę języka obcego (Koda 2004: 35 i nast.). Nie wnikając w dalsze związki i zależności pomiędzy czytaniem w języku rodzimym i obcym<sup>30</sup>, możemy przyjąć, że „L2 reading must account for issues that are qualitatively different from L1 issues. [...] L2 reading can be quite different from L1 reading” (Grabe/Stoller 2002: 41).

Tak więc różnice pomiędzy czytaniem/słuchaniem w języku ojczystym a obcym wypływają głównie z nie w pełni zautomatyzowanych umiejętności dekodowania oraz deficytów w wiedzy językowej (gramatyczno-leksykalnej) i pozajęzykowej (zwłaszcza socjo-kulturowej, wiedzy o strukturze oraz temacie tekstu) nierodzimych użytkowników języka (Field 1998: 239; Buck 2001: 49). Zawadzka (1987: 52) i Wolff (2000: 386) wymieniają jeszcze brak wzorców identyfikacji głoskowej oraz niedostatecznie wyrobiony słuch językowy, które warunkują procesy segmentacji i rozpoznania zachodzące podczas słuchania. W konsekwencji audytywny i wizualny odbiór w języku obcym cechuje i zarazem różni od odbioru w języku ojczystym:

- niepewność co do poprawności dekodowania;
  - wolniejszy i trudniejszy przebieg procesów rozumienia;
  - utrudnione lub błędne wnioskowanie i antycypacja;
  - bardziej linearny, oparty na analizie niż syntezie charakter odbioru;
  - niewykształcony automatyzm w dekodowaniu, a tym samym zogniskowanie większej ilości uwagi na procesach zachodzących na niższych poziomach przetwarzania, jak dostęp leksykalny czy ustalanie związków składniowych, co prowadzi do zmniejszenia pojemności pamięci roboczej niezbędnej dla procesów konstrukcji znaczenia;
  - większe skupienie uwagi na formie;
  - w większym stopniu korzystanie z wiedzy ogólnej niż informacji tekstowej;
  - trudności w odróżnianiu elementów relewantnych od redundantnych
- (Zawadzka 1987: 52-53; Field 1998: 240; Wolff 2000: 387; Koda 2004: 141).

---

<sup>30</sup> Czytanie w języku ojczystym i obcym przedstawiane jest w literaturze w bardzo szerokim spektrum porównawczym, obejmującym zagadnienia kognitywne, osobowe, socjokulturowe oraz instytucjonalne (zob. Grabe/Stoller 2002).

Kończąc należy z całym naciskiem podkreślić, że podane różnice mają charakter relatywny, tj. w głównej mierze uwarunkowane są stopniem opanowania języka obcego oraz ukształtowania umiejętności/strategii czytania i słuchania w języku obcym.

#### **1.4. Wnioski i implikacje dla testowania sprawności receptywnych**

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym rozdziale można sformułować następujące wnioski i postulaty dotyczące testowania rozumienia tekstów pisanych i czytanych w języku obcym:

- Proces czytania i słuchania polega na aktywnej interakcji informacji odgórnych, dostarczanych przez odbiorcę i informacji oddolnych, których nośnikiem jest tekst. Pomimo, że to produkt, a nie proces, podlega testowaniu, przy konstruowaniu testów pomocne mogą okazać się odpowiedzi na pytania: Jakiego rodzaju przetwarzania – oddolnego czy odgórnego – wymaga dana jednostka testowa? Czy posiadana wiedza (przetwarzanie „góra-dół”) ułatwi rozwiązanie tego zadania? (Alderson 2000: 20)
- W świetle zaprezentowanych powyżej badań innych wymiarów nabiera również problem testowania sprawności receptywnych u uczniów początkujących. Jeśli nieadekwatne zrozumienie tekstu lub jego brak, zwłaszcza w początkowych stadiach nauki języka obcego, wynika z deficytów w przetwarzaniu „dół-góra”, testy na tym poziomie powinny w większym stopniu mierzyć nie globalne zrozumienie, ale poziom wykształcenia umiejętności szybkiego i poprawnego dekodowania (Grotjahn 2005: 118).
- Mając na uwadze rolę frekwencji wyrazów podczas ich identyfikacji, konstruując testy sprawdzające rozumienie tekstów czytanych i słuchowych należy zadbać o odpowiedni progres leksykalny – od słów często używanych

na niższych stopniach zawansowania językowego do słów mniej używanych na wyższych stopniach zaawansowania językowego (Weir/Khalifa 2008: 6).

- Poziom syntaktyczny tekstów powinien być dopasowany do poziomu zaawansowania językowego uczniów (Weir/Khalifa 2008: 6).
- Obecnie zbyt często sprawdza się zrozumienie tekstów czytanych bez odniesienia do szybkości przetwarzania. Jednakże, jak ukazano powyżej, umiejętność automatycznego dekodowania odgrywa kluczową rolę w procesie rozumienia tekstu i dlatego test powinien również mierzyć stopień jej wykształcenia. Testy „czytanie na czas” mogłyby być przeprowadzane komputerowo, przy czym szybkość czytania powinna być mierzona w odniesieniu do stopnia zrozumienia tekstu (Alderson 2000: 30).
- Wielość sposobów zrozumienia jednego tekstu wynika z różnorodności zasobów mentalnych jego interpretatorów. Patrząc na to zagadnienie przez pryzmat testowania, bardzo istotnym jest postulat Aldersona (2000: 29), głoszący: „Tests should be open to the possibility of multiple interpretations. Test designers should be as open as possible in the range of different interpretations and understandings they accept”.
- Testowanie musi uwzględniać gradualny charakter rozumienia. Dlatego, po pierwsze, podczas konstrukcji testu należy wziąć pod uwagę poziom rozumienia, jaki czytający/słuchający powinni osiągnąć podczas interakcji z danym tekstem (Alderson 2000: 9). Po drugie, testowanie nie powinno się ograniczać do sprawdzania znajomości słownictwa, struktur gramatycznych, rozumienia literalnego, czy, w najlepszym razie, inferowanego, ale powinno obejmować jak największy zakres umiejętności przetwarzania niższego i wyższego rzędu (Alderson 2000: 30).
- W świetle zaprezentowanej teorii schematów dużego znaczenia nabiera problem struktury treściowo-formalnej tekstów testowych, która powinna pobudzać aktywację schematów, odpowiedzialnych za szybką integrację

nowych informacji z już istniejącymi w zasobach pamięci. Teksty powinny raczej dostarczać schematów ułatwiających rozumienie, niż wykazywać braki po tym względem i tym samym utrudniać przetwarzanie w języku obcym (Grabe 1993: 220; Alderson 2000: 29).

Przedstawione w niniejszym rozdziale psycholingwistyczne mechanizmy i czynniki rozumienia w języku obcym z jednej strony uświadamiają złożoność i wielopłaszczyznowość procesów rozumienia, z drugiej zaś rysują potrzebę dalszych badań i eksploracji naukowych w tym zakresie. Szczegółowe poznanie uwarunkowań, przebiegu oraz wyniku operacji mentalnych, zachodzących podczas interakcji z tekstem obcojęzycznym, jest bowiem niezbędne do kształtowania adekwatnych i wiarygodnych narzędzi pomiaru stopnia zrozumienia.

## **2. Problematyka pomiaru osiągnięć w rozumieniu tekstów pisanych i słuchanych**

### **2.1. Cechy poprawności testu językowego**

Test, aby był wiarygodnym narzędziem pomiaru, musi spełniać określone kryteria. W klasycznej teorii testowania obiektywność, rzetelność i trafność stanowią trzy podstawowe kryteria określające jakość testu. Niektórzy badacze, uznając je za niewystarczające w odniesieniu do testowania sprawności językowych, zaproponowali inne, w większym stopniu uwzględniające specyfikę pomiaru umiejętności językowych. Na szczególną uwagę zasługuje koncepcja Bachmana i Palmera (1996), która zapoczątkowała znaczące zmiany w tym zakresie oraz model trafności testów Weira (2005), uwzględniający aspekty społeczne i kognitywne (Dlaska/Krekeler 2009: 34-35).

Bachman i Palmer (1996: 18) twierdzą, że konstruktorzy testów językowych, zamiast skupiać się na napięciach i dysproporcjach pomiędzy cechami jakościowymi testów, powinni starać się je zrównoważyć. W celu osiągnięcia tej równowagi konieczne jest określenie wpływu kombinacji wszystkich cech na przydatność (*usefulness*) testu. Zdaniem autorów tej koncepcji na przydatność testu składają się takie cechy jak: rzetelność (*reliability*), trafność konstrukcyjna (*construct validity*), autentyczność (*authenticity*), interakcyjność (*interactiveness*), oddziaływanie (*impact*) oraz praktyczność (*practicality*).

Punktem wyjścia poniższych rozważań są kryteria sformułowane w ramach klasycznej teorii testowania: obiektywność, rzetelność oraz trafność, które omówione zostaną z uwzględnieniem nowych koncepcji dotyczących testowania. W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną ponadto cechy wynikające ze specyfiki testów językowych i ukazujące ich indywidualny charakter, jak: autentyczność, interakcyjność, oddziaływanie testu oraz praktyczność.

### 2.1.1. Obiektywność, rzetelność i trafność testu

Preußler (1997: 11-12) definiuje obiektywność jako niezależność wyników testu od wpływów zewnętrznych oraz wyodrębnia, za Lienert i Raatz (1994), jej następujące rodzaje i sposoby uzyskania:

- Obiektywność przeprowadzania testu (*Durchführungsobjektivität*), oznaczającą stopień niezależności wyników testu od przypadkowych lub celowych zmian w zachowaniu egzaminatora podczas przeprowadzania testu, można osiągnąć przez zaopatrzenie testu w pisemne instrukcje i polecenia.
- Obiektywność oceniania (*Auswertungsobjektivität*) gwarantują ściśle określone zasady oceniania odpowiedzi. Obiektywność oceniania stosunkowo łatwo uzyskać w przypadku zadań wielokrotnego wyboru, trudniej przy otwartych odpowiedziach.
- Obiektywność interpretacji (*Objektivität der Interpretation*) oznacza, że wnioski różnych egzaminatorów sformułowane na podstawie wyników tego samego testu pokrywają się ze sobą. Obiektywność interpretacji można uzyskać przez normy lub też wytyczne dotyczące interpretacji wyników danego testu.

Gwarantem obiektywności jest standaryzacja, czyli ujednolicenie procedury przeprowadzania, ewaluacji i interpretacji testu (Grotjahn 2000c: 309). Standaryzacja testów jest procesem „prób, ulepszeń i normowania” (Niemierko 1999: 55), prowadzącym do wypracowania jednolitej instrukcji posługiwania się testami i określenia zasad oceny i interpretacji uzyskanych wyników (Łobocki 2001: 228).

#### Rzetelność testu

Rzetelność odnosi się do dokładności pomiaru i niezawodności testu (Preußler 1997: 12). Na podstawie tego parametru możemy stwierdzić, czy wyniki danego testu są spójne, czyli czy są porównywalne (Poszytek 2005: 29). Rzetelność gwarantuje, że przy ponownym pomiarze za pomocą tego samego testu przeprowadzonego w podobnych warunkach uzyskamy bardzo zbliżone wyniki, pod warunkiem, że uczeń pomiędzy testami nie opanowuje dodatkowo materiału (Komorowska 2004: 26). Rzetelność testu zależy m.in. od rodzaju i długości testu oraz homogeniczności jednostek testowych. Jeśli jednostki testowe mierzą tą samą

umiejętność w ten sam sposób, wówczas testy mają wysoki indeks rzetelności. W sytuacji odwrotnej, kiedy za pomocą jednego testu różnymi sposobami testowane są różne umiejętności, rzetelność testu jest niższa (Alderson i in. 1995: 88-89).

### **Trafność testu**

Kolejnym kryterium poprawności testu jest trafność, która wiąże się z pytaniem: Czy test mierzy to, co powinien mierzyć? Najważniejsze rodzaje trafności to trafność wewnętrzną oraz trafność zewnętrzną (kryterialną).

Trafność wewnętrzną dzieli się z kolei na: trafność treści (*content validity*), zwaną też trafnością programową (*curricular validity*) lub stosownością (*relevance*); trafność konstrukcyjną (teoretyczną) (*construct validity*) oraz trafność fasadową (powierzchnową) (*face validity*). Trafność treści (trafność programowa) oznacza zgodność treści pomiaru (testu) z celami i treściami nauczania, zawartymi np. w programie kształcenia lub innej dokumentacji wymagań wobec ucznia (Niemierko 1999: 174; Komorowska 2004: 23). Hughes (1989: 26) definiuje ją w następujący sposób: „A test is said to have content validity if its content constitutes a representative sample of the language skills, structures, etc. with which it is meant to be concerned”. Innymi słowy, zakres treściowy testu musi obejmować te umiejętności i struktury, które chcemy zmierzyć. Treść testu powinna być zatem zgodna z programem nauczania lub też specyfikacją konkretnego testu (Poszytek 2005: 30).

Trafność konstrukcyjną (teoretyczną) należy interpretować, po pierwsze jako zgodność testu z założeniami wybranej metody nauczania oraz, po drugie jako zgodność wyników w zadaniach testowych badających to samo zagadnienie w różny sposób (Komorowska 2004: 24). Bachman i Palmer (1996: 21) definiują trafność konstrukcyjną jako „the extent to which we can interpret a given test score as an indicator of the ability(ies), or construct(s), we want to measure”. Aby określić trafność konstrukcyjną należy zatem wziąć pod uwagę zarówno definicję konstrukt<sup>31</sup>, jak i charakterystykę zadań testowych. Test nie spełnia kryterium trafności konstrukcyjnej m.in. wtedy, gdy nie uwzględnia wszystkich istotnych cech obiektu pomiaru – konstrukt (*niedoreprezentowanie pojęcia*) oraz mierzy cechy czy

---

<sup>31</sup> Konstrukt można zdefiniować w różny sposób, m.in. na podstawie programu nauczania danego języka lub teoretycznego modelu kompetencji językowej (Bachman/Palmer 1996: 67).

umiejętności, które nie konstytuują konstruktu (*uboczne źródła zmienności jak uboczna trudność lub uboczna łatwość*) (Niemierko 1999: 177; Grotjahn 2000c: 316).

Interesujący model trafności konstrukcyjnej uwzględniający aspekty społeczne i kognitywne prezentuje Weir (2005). Jego zdaniem trafność konstrukcyjna składa się z trafności kontekstowej, trafności opartej o teorię i trafności oceniania. Trafność kontekstowa odnosi się do zadań testowych (m.in. ich rodzaju, kolejności, limitu czasowego), organizacji i warunków, w których przebiega testowanie oraz wymagań językowych związanych z wykonaniem poszczególnych zadań (m.in. długości i rodzaju tekstu, wiedzy ogólnej, wymagań leksykalnych i gramatycznych). Drugi element trafności konstrukcyjnej, tj. trafność oparta o teorię (w nowszych publikacjach: trafność kognitywna, Khalifa/Weir 2009), związana jest z procesami mentalnymi zachodzącymi w systemie kognitywnym zdającego podczas egzaminu. Obejmuje ona procesy wykonawcze, jak wyznaczanie celu, rozpoznawanie wizualne, identyfikacja wzorów oraz zasoby wykonawcze, do których należy wiedza ogólna i językowa. Z kolei trafność oceniania dotyczy błędu pomiaru, wewnętrznej spójności testu oraz rzetelności oceniania.

Trzeci rodzaj trafności wewnętrznej – trafność fasadowa (powierzchowna) (*face validity*) odnosi się do pozytywnych odczuć i nastawienia ucznia lub instytucji administrującej w stosunku do testu, które wynikają z przekonania, że forma i rodzaje zadań testowych są odpowiednie, sprawiedliwe oraz sprawdzają właściwy zakres umiejętności i wiedzy (Davies i in. 1999: 221; Komorowska 2004: 23). Trafność fasadowa jest również interpretowana jako stopień, „w jakim materiały testowe robią na kandydatach wrażenie przekonujących jako reprezentatywne próbki użycia języka” (*Przewodnik...* 2004: 117). Test, który nie posiada trafności fasadowej może zostać odrzucony przez uczniów, nauczycieli lub też władze oświatowe (Hughes 1989: 33).

Trafność zewnętrzna obejmuje trafność prognostyczną (*predictive/prognostic validity*) oraz trafność diagnostyczną (równoczesną) (*concurrent validity*). Weir (2005) posługuje się tutaj pojęciem trafności kryterialnej. Wskaźnikiem trafności prognostycznej danego testu są wyniki, jakie uczeń uzyska w niedalekiej przyszłości



w podobnych testach<sup>32</sup>, zaś miernikiem trafności diagnostycznej jest wynik uzyskany w tym samym czasie w innym teście.

Omówione powyżej kryteria poprawności testu są ze sobą powiązane: obiektywność jest warunkiem rzetelności, a wysoki stopień trafności zewnętrznej zakłada istnienie zarówno obiektywności, jak i rzetelności (Preußler 1997: 14). Trafność testu pociąga za sobą rzetelność, ale test rzetelny nie musi wcale być trafny. Pomiędzy tymi dwoma kryteriami, jak mówi Hughes (1989: 50), zawsze jest pewnego rodzaju napięcie i „the tester has to balance gains in one against losses in the other”. Przykładem są testy składające się z zadań wielokrotnego wyboru, które mogą być wysoce rzetelne, zwłaszcza jeśli zawierają odpowiednią ilość jednostek testowych, ale nie wykazują jednocześnie wysokiej trafności, gdyż nie mierzą umiejętności posługiwania się językiem w rzeczywistych sytuacjach życiowych (Alderson i in. 1995: 187). Dodać należy, że trafność treści oraz trafność konstrukcyjną należy rozpatrywać w wymiarze pojęciowym, zaś trafność prognostyczna oraz diagnostyczna mają statystyczny charakter (Davies i in. 1999: 221).

### 2.1.2. Praktyczność

Praktyczność jest kolejną, nie mniej ważną cechą testów językowych, która ostatecznie może zdecydować o tym, czy dany test znajdzie zastosowanie w praktyce. Praktyczność wyraża się w stosunku środków potrzebnych do przygotowania i przeprowadzenia testu do środków dostępnych czy przewidzianych na ten cel. Bachman i Palmer (1996: 36) ujmują praktyczność w następującej formule:  $\text{praktyczność} = \text{środki dostępne} \div \text{środki potrzebne}$ . Aby test można było nazwać praktycznym, wartość ta musi być większa lub równa 1. Środki uwzględnione w tej formule można podzielić na trzy rodzaje: 1) zasoby ludzkie (np. konstruktorzy testów, oceniający test), 2) środki materialne, jak miejsce (np. pomieszczenia potrzebne do przeprowadzenia testu), wyposażenie (np. magnetofon, komputer) oraz materiały (np. papier, książki), 3) czas włożony w przygotowanie i przeprowadzenie testu (ibid.: 37). Weir (1990: 34) poza zagadnieniami

---

<sup>32</sup> Wskaźnik trafności prognostycznej odgrywa istotną rolę w przypadku testów plasujących (*placement test*), stosowanych w celu ustalenia poziomu językowego ucznia i przyporządkowania go do odpowiedniej grupy językowej (Poszytek 2005: 31).

organizacyjnymi wymienia w tym miejscu również zmęczenie, które może wywołać u zdających czas trwania testu. Ujmując krótko słowami Komorowskiej (2004: 29), praktyczność to „cecha, która pozwala nam uzyskać precyzyjny pomiar bez nadmiernego nakładu czasu, sił i kosztów”.

Szczególne znaczenie ma praktyczność dla instytucji zajmujących się przeprowadzaniem testów standaryzowanych, jak np. egzaminy maturalne czy certyfikaty językowe, które z uwagi na dużą liczbę zdających wymagają sporych nakładów organizacyjnych (tj. pomieszczeń, egzaminatorów, oceniających test, osób nadzorujących przebieg testu) (Dłaska/Krekeler 2009: 39). Ujemną stroną praktyczności, uwidaczniającą się głównie podczas organizacji egzaminów językowych, jest zbyt duża liczba zdających jednocześnie osób, zebranych często w małym pomieszczeniu, co ułatwia przepisywanie od innych. Ponadto, aby kilkakrotnie nie zwoływać zdających na egzamin, wydłuża się czas jego trwania, co negatywnie wpływa na koncentrację piszących, a tym samym również na precyzję testowania. Wniosek jest oczywisty: podczas egzaminów językowych trafność testu przegrywa w starciu z kryterium praktyczności (Komorowska 2005: 47-48).

### 2.1.3. Oddziaływanie testu

Test oddziałuje na dwóch płaszczyznach: na mikroplaszczyźnie – na osoby indywidualne (uczniów i nauczycieli) oraz na makroplaszczyźnie – na system edukacji i społeczeństwo (Bachman/Palmer 1996: 29-30). Ogólnie rzecz biorąc, pod pojęciem *impact*<sup>33</sup> należy rozumieć sposób, w jaki dany test wpływa na osoby, zasady i praktyki na lekcji, w szkole, systemie edukacyjnym i społeczeństwie. Egzaminy doniosłe (*high-stakes tests/examinations*), których wyniki stanowią podstawę do podejmowania ważkich decyzji, np. o dalszym kształceniu czy pracy, wyraźnie oddziałują na zachowanie uczniów i nauczycieli, wymagania, treści oraz metodykę programów nauczania (Wall 1997: 291; Komorowska 2005: 51).

Na mikroplaszczyźnie mogą wpływać na uczniów następujące aspekty testowania:

- doświadczenia związane ze zdawaniem testu i, w niektórych przypadkach, także przygotowywanie do testu;

---

<sup>33</sup> Wpływ testowania na sam proces uczenia się i nauczanie języka obcego określany jest częściej terminem *efektu zwrotnego* (*washback/backwash*, zob. Wall 1997: 291).

- odpowiedź zwrotna dotycząca wyników uzyskanych na teście;
- decyzje podejmowane na podstawie osiągniętych wyników (Bachman/Palmer 1996: 31).

Jeśli chodzi o nauczycieli, *impact* uwidacznia się w tzw. „nauczaniu pod test”, czyli podporządkowaniu działań dydaktycznych wymaganiom konkretnego testu, nawet jeśli pozostaje to w sprzeczności z celami obowiązującego programu nauczania (ibid.: 33)<sup>34</sup>. Komorowska (2005: 51) niezwykle trafnie nakreśla rolę i przedstawia znaczenie testowania, a w szczególności egzaminów doniosłych we współczesnym systemie edukacji.

Narzędzie wyznacza dziś cel, kształt i przebieg procesu nauczania. Staje się probierzem jakości instytucji kształcenia i samego nauczyciela. Determinuje zawartość i proporcje materiałów nauczania. Test [...] staje się punktem odniesienia dla uczących się i nauczycieli, którzy go do tego egzaminu przygotowują. Co więcej, staje się punktem odniesienia dla autorów podręczników, książek pomocniczych i materiałów uzupełniających, a dalej wszelkiego rodzaju firm szkoleniowych i szkół językowych. (ibid.)

Oddziaływanie testu na makropłaszczyźnie jest, zdaniem Weira (2005: 214), najtrudniejszym i najczęściej nie dostrzeganym obszarem badawczym. Jednakże nie wolno zapominać, że testy w znaczący sposób wpływają na życie ludzi i potencjalnie stanowią instrument kontroli i władzy. Warto w związku z tym zadać sobie następujące pytania: Jaki potencjalny wpływ na praktykę i programy nauczania w danym kraju może mieć zastosowanie pewnego typu zadań, np. wielokrotnego wyboru, w badaniach osiągnięć uczniów, np. podczas egzaminów maturalnych? Jak mogą wpłynąć na społeczeństwo testy, które mają na celu np. przyporządkowanie dzieci do grup realizujących różne programy nauczania lub sprawdzenie osób

---

<sup>34</sup> Jak podaje Niemierko (2008: 25), efekt zwrotny stał się w krajach anglosaskich przyczyną oporu nauczycieli wobec testów standaryzowanych. Sformułowano następujące zarzuty: „1) redukcja czasu przydzielonego na ‘zwykłe’ nauczanie, 2) zaniedbywanie materiału pozaegzaminacyjnego przez nauczycieli, 3) dostosowywanie metod kształcenia do zadań egzaminacyjnych, 4) ograniczanie swobody wyboru przedmiotów i uczenia się, 5) ujemny wpływ etyczny na nauczycieli, 6) postrzeganie egzaminu przez uczniów, zwłaszcza młodszych, jako surowej kary, 7) budzenie w uczniach niechęci do przedmiotów szkolnych, 8) obniżanie samooceny uczniów, 9) możliwa dyskryminacja środowiskowa i etniczna uczniów, 10) przecenianie wartości zadań wyboru wielokrotnego” (ibid.).

ubiegających się o wizę imigracyjną? Jeśli test odzwierciedla wartości i cele tylko małej grupy społecznej, to w jakim stopniu, pozytywnie lub negatywnie, wpływa na wartości i cele całego społeczeństwa? (Bachman/Palmer 1996: 34). Pytania te uświadamiają, że oddziaływanie testu nie ogranicza się do pewnej, określonej liczby zainteresowanych, ale ma szeroki, społeczny charakter.

#### **2.1.4. Autentyczność i interaktywność**

Ważnym, wielokrotnie podejmowanym w aspekcie testowania językowego zagadnieniem jest autentyczność tekstów i zadań testowych, gwarantująca ich bezpośrednie odniesienie do rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych w języku obcym. Pojęcie autentyczności zarówno w nauczaniu, jak i testowaniu, od momentu pojawienia się pod koniec lat 70. ubiegłego wieku znacząco ewoluowało, czego dowodem jest różnorodność interpretacji definicyjnych tego terminu<sup>35</sup>. W aspekcie podejmowanej w niniejszej pracy problematyki testowania rozumienia, szczególnego znaczenia nabiera postulat dydaktyki komunikacyjnej głoszący, że teksty i zadania testowe powinny być „as realistic as possible” (Buck 1997: 70). I nie chodzi tutaj wyłącznie o pochodzenie tekstu z oryginalnego źródła, np. z obcojęzycznego czasopisma czy gazety. Wystarczy, że teksty są „dydaktycznie autentyczne”, czyli „z jednej strony dostosowane do potrzeb ucznia języka obcego, z drugiej jednak strony posiadają istotne z punktu widzenia komunikacji strukturalne cechy naturalnego dyskursu, tzn. wyrażają sensowną intencję autora skierowaną do realnego adresata w konkretnym komunikacyjnym celu i na określony temat” (Adamczak-Krysztofowicz 2008: 41). Bachman i Palmer (1996: 23) definiują autentyczność jako „the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a TLU [Target Language Use] task”. Jest to tzw. autentyczność sytuacyjna, która gwarantuje, że zadanie (tekst testowy + jednostki testowe) odzwierciedla użycie języka w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych (Buck 2001: 107-108).

Istotna jest też autentyczność interakcji zachodzącej pomiędzy czytającym i słuchającym a tekstem (zwana dalej interaktywnością), którą należy rozumieć jako stopień i rodzaj zaangażowania umiejętności językowych w wykonanie zadania

---

<sup>35</sup> Patrz np. Lewkowicz (2000), Paschke (2001).

testowego (Bachman 1991: 91). Interaktywność oznacza zatem stopień zaangażowania emocjonalnego oraz wykorzystania kompetencji językowej, znajomości tematu i strategii metakognitywnych podczas wykonywania danego zadania językowego. Innymi słowy, interaktywność polega na interakcji pomiędzy zdającym test lub użytkownikiem języka obcego a zadaniem w postaci testu lub użycia języka docelowego. Interaktywność ma charakter względny, tj. zadanie może mieć mniej lub bardziej interaktywny charakter, dlatego zawsze należy określać tę cechę w odniesieniu do zdającego test i zadania testowego. Na przykład: test leksykalny z języka angielskiego przewidziany dla studentów zagranicznych podejmujących studia na uniwersytecie amerykańskim, który polega na przyporządkowaniu odpowiednich znaczeń do podanych wyrazów, wykazuje niski poziom interaktywności. Wymaga on bowiem od studentów niewielkiego zaangażowania wiedzy językowej i trzech strategii metakognitywnych (Bachman/Palmer 1996: 25-29).

Autentyczność, która pozostaje w ścisłym związku z kryterium trafności, oznacza zatem, że:

- teksty pisane i słuchane posiadają właściwości naturalnego dyskursu (np. teksty audialne wykazują właściwości języka mówionego w postaci przerw, wypełniaczy ciszy itp.);
- zadania testowe są ekwiwalentami użycia języka w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, czemu służy realny, odpowiadający gatunkowi tekstu, cel czytania/słuchania oraz kontekstualizacja zadań;
- procesy kognitywne zachodzące podczas interakcji z jednostkami testowymi odpowiadają procesom przetwarzania w sytuacji pozatestowej.

W przypadku testów standaryzowanych gwarantem ich poprawności jest do pewnego stopnia standaryzacja, czyli, jak podano wyżej, poddanie ich procesowi „prób, ulepszeń i normowania” (Niemierko 1999: 55). Z tego powodu poprawność testów standaryzowanych nie jest przedmiotem analizy przeprowadzonej w części praktycznej niniejszej rozprawy. Wyjątek stanowi jednakże trafność konstrukcyjna oraz trafność programowa, które, jako cechy szczególnie istotne z punktu widzenia podjętej tu tematyki, zostały omówione w odniesieniu do testów naturalnych.

## 2.2. Możliwości pomiaru stopnia zrozumienia – problem trafności testu

Pojęcie rozumienia, które nabrało dużego znaczenia w latach 70. ubiegłego wieku, do dnia dzisiejszego nie zostało jasno zdefiniowane. W glottodydaktyce było i nadal pozostaje „a somewhat elusive entity” (Urquhart/Weir 1998: 85), czego źródeł należy po części szukać w złożoności jak i niedostępności procesów, do których się odnosi. Jak zauważa Alderson (2000: 355), procesy czytania są tajemnicze i nie do końca zrozumiałe. To samo możemy powiedzieć o słuchaniu, które również jest procesem mentalnym, nie podlegającym bezpośredniej obserwacji (Rost 2002: 2).

Rozumienie w psycholingwistyce i glottodydaktyce ujmowane jest jako:

- w szerokim znaczeniu synonim procesu czytania/słuchania, polegający na interakcji czytającego/słuchającego z tekstem (Grotjahn/Tesch 2010b: 91);
- mentalny produkt – rezultat procesu rozumienia zachodzącego w akcie czytania i słuchania<sup>36</sup> (ibid.);
- obok dekodowania, etap przetwarzania tekstu czytanego/słuchanego na wyższym poziomie, składający się z szeregu procesów prowadzących do konstrukcji jego znaczenia, jak np.: inferowanie, budowa modeli mentalnych (Lund 1991: 196; Urquhart/Weir 1998: 88).

Innymi słowy, rozumienie jest procesem, którego celem i produktem finalnym jest zrozumienie. W celu uzyskania wglądu w niedostępne zwykłym obserwacjom operacje przetwarzania tekstu w glottodydaktyce wykorzystywane są m.in. metody introspekcyjne i retrospekcyjne, polegające na werbalnym opisie procesów przetwarzania informacji zachodzących w trakcie czytania/słuchania. Są to np. wywiady, kwestionariusze, dzienniki, oraz raporty werbalne, których celem jest rejestracja myśli, działań i odczuć towarzyszących wykonywaniu zadań w zakresie czytania/słuchania. Do raportów werbalnych należą – stosowane do pomiaru czytania – protokoły głośnego myślenia (*think aloud protocol*), w których werbalizacja myśli przebiega równocześnie z wykonywaniem zadania, oraz raporty

---

<sup>36</sup> Tę dwuaspektowość rozumienia uwzględnia terminologia niemiecka: *Verstehen* odnosi się do procesu, zaś *Verständnis* do produktu tego procesu (Grotjahn/Tesch 2010b: 91). W języku polskim rzeczownik *rozumienie* wyraża niedokonany, zaś *zrozumienie* dokonany aspekt tej samej czynności. Tym samym *zrozumienie* sugeruje cel czy też wynik czynności, natomiast *rozumienie* wskazuje na jej trwanie i przebieg. Jednakże w literaturze nie uwzględnia się tych znaczeń i oba terminy używane są wymiennie.

retrospektywne, opierające się na eksternalizacji myśli po wykonaniu zadania<sup>37</sup>. Badanie produktu, na którym opiera się standaryzowane testowanie językowe, jest łatwiejsze niż badanie procesu, ale wiąże się z poważnymi ograniczeniami i problemami natury badawczej, o czym będzie mowa poniżej (Alderson 2000: 7).

Zasadnicze pytanie, które w związku z powyższym samoistnie się nasuwa, brzmi: Czy zrozumienie tekstu można obiektywnie zmierzyć? W tym miejscu warto przytoczyć kilka opinii badaczy zajmujących się problematyką rozumienia w zakresie nauczania sprawności receptywnych w języku obcym:

[...] wynik zrozumienia tekstu, chociaż często mierzony obiektywnymi testami, nie jest wcale produktem ściśle określonym i łatwo wymierzalnym. (Chodkiewicz 1986: 25)

[...] Damit muss allerdings die Auffassung des Textverständnisses als einer objektiv feststellbaren Größe aufgegeben werden: es kann die Bedeutung bzw. den Textsinn nicht geben! (Karcher 1987: 23)

[...] [I]t is impossible to assess 'pure' comprehension, since even to respond to comprehension checks, the testees must apply their comprehension. In other words, comprehension and response to comprehension checks and tasks are always separate, and the movement from one to the other always involves application. It is impossible to test 'comprehension' as it is to test 'competence'. (Urquhart 1987: 399-400)

Since text comprehension concerns extended parallel and sequential processes, there is no one "understanding" which can be directly measured. (Ballstaedt/Mandl 1988: 1040)

Textverstehen ist eigentlich nicht messbar. Es ist auch nicht beobachtbar. Messbar und beobachtbar ist nur die Bewältigung von Hör-/Leseaufgaben, die bestimmen, was und wie viel von einem Text verstanden werden soll. Hier erbrachte Leistungen oder Nichtleistungen

---

<sup>37</sup> Szerzej na temat metod badania kognitywnych procesów rozumienia zob. Matsumoto (1993). Badaniom intro- i retrospektywnym poddawany jest również proces rozwiązywania testów językowych, zob. np. Wu (1998), Park (2009), Konieczna (2009).

können als Indizien für Fortschritte oder verbliebene Defizite des Textverstehens dienen. (Solmecke 1993: 106)

However good our tests are, a single score will always mislead. (Spolsky 1994: 152)

[testers'] understanding of the phenomenon – the construct – is faulty, partial and possibly never perfectible. (Alderson 2000: 2)

Measuring reading comprehension [...] is far from simple because there are multifarious definitions of comprehension. (Koda 2004: 228)

Powyższa prezentacja opinii naukowych, choć dość ograniczona, ukazuje jednak, że pomiar zrozumienia tekstu to niezwykle trudne, złożone lub, jak wprost stwierdza większość badaczy, niemożliwe do wykonania zadanie. Jednakże zrozumienie niemierzalne w teorii, okazuje się być mierzalne w praktyce – wieloletnia historia i współczesna dydaktyka testowania sprawności receptywnych zdaje się zatem podważać wiarygodność tego ostatniego stanowiska. Pomiar osiągnięć w czytaniu i słuchaniu jest nie tyle podyktowany, co wręcz wymuszony potrzebami w zakresie nauczania języków obcych. Fakt ten jednocześnie tłumaczy, dlaczego, pomimo niedostępności, kompleksowości i nieokreśloności obiektu pomiaru – zrozumienia, jak i niedoskonałości jego narzędzi, testowanie osiągnięć w czytaniu i słuchaniu jest powszechnie uznanym i akceptowanym działaniem dydaktycznym, które w przypadku egzaminów doniosłych ma dalekosiężne, poważne konsekwencje dla testowanych.

Problemy i ograniczenia, jakie pojawiają się podczas testowania językowego, dotyczą nie tylko możliwości badania zrozumienia jako produktu interakcji wielowarstwowych operacji kognitywnych, ale również odnoszą się do obecnie stosowanych, chociaż nie zawsze adekwatnych narzędzi pomiaru – testów. Można je zamknąć w pytaniu: Czy standaryzowane testy rzeczywiście odzwierciedlają i mierzą interakcję, jaka zachodzi pomiędzy czytającym/słuchającym a tekstem w realnych sytuacjach komunikacyjnych? (por. Weir 1997: 39).

Pierwszą sprawą wymagającą rozważenia jest to, co właściwie oznacza zrozumieć dany tekst. Czy jest to równoznaczne ze zrozumieniem wszystkich



szczegółów czy ogólnego sensu, części czy całości tekstu? (Solmecke 1999: 313). Jeden, „perfekcyjny” poziom zrozumienia, który odpowiadałby wszystkim, czy większości celów czytania/słuchania, nie istnieje. Jak słusznie zaznacza Koda (2004: 230): „[Comprehension] is not an all-or-nothing process or product”<sup>38</sup>. Czytający/słuchający może zrozumieć 80%, 50% a nawet 1% tekstu i każdy z tych stopni zrozumienia, w zależności od postawionego celu, może być poprawny (Urquhart 1987: 391). To cel decyduje o tym, że procesy rozumienia podczas czytania/słuchania różnych tekstów, jak też ponownie tego samego, mogą przebiegać inaczej, z udziałem innych umiejętności i strategii, a w rezultacie kończyć się innym wynikiem (Solmecke 1999: 314; Alderson 2000: 3). Stopnia zrozumienia nie można zatem określać w oderwaniu od przyjętego celu.

Kolejne pytanie, jakie się nasuwa w tym kontekście, dotyczy rozumienia, czyli interpretacji danego tekstu, w szczególności przez osoby o zróżnicowanej wiedzy ogólnej lub/i różnym pochodzeniu kulturowym<sup>39</sup>. Spolsky (1994: 144) podkreśla, że „within a single text-type, there are multiple levels of comprehension: literal, metaphorical, poetic, rhetorical, instructional, moral, to name just a few”. Oznacza to, że dany tekst może być rozumiany, innymi słowy, zinterpretowany w różny sposób, a w związku z tym nie można wskazać jednej, poprawnej wersji interpretacji. Znaczenie tekstu nie jest bowiem odkrywane, ale aktywnie budowane podczas interakcji z tekstem. W tym przypadku sensowniej jest mówić o potencjale znaczeniowym tekstu, który jest realizowany przez czytającego/słuchającego w mentalnym produkcie rozumienia (Alderson 2000: 6). W odniesieniu do słuchania trafnie ujmuje ten problem Buck (1997: 67): „Thus, for all but the most simple information-style texts, such as announcements, there may be a variety of different, but reasonable interpretations, and the test-maker’s interpretations will be only one of these”.

Spolsky (1994) w artykule: *Comprehension testing, or can understanding be measured* wymienia szereg aspektów rozumienia, które wymykają się dostępnym

---

<sup>38</sup> Taki sam wniosek formułuje Solmecke (1993: 24): „Verstehen ist keine Sache des Alles oder Nichts”.

<sup>39</sup> Urquhart (1987) używa pojęć *comprehensions* and *interpretations* w odniesieniu do poziomów zrozumienia i interpretacji tekstów czytanych. Pod tym pierwszym pojęciem rozumie „different standards or levels of comprehension the reader adopts to suit different purposes of reading”, zaś *interpretations* to “different readings of the same text, either by different readers or the same reader at different times, resulting from either a different background knowledge or different preoccupation at the time of reading” (Urquhart 1987: 387).

metodom testowania. Przede wszystkim pokazuje, że testowanie rozumienia nie ogranicza się tylko do interakcji zachodzącej pomiędzy twórcą tekstu (ustnego/pisemnego), tekstem i osobą testowaną, ale obejmuje szereg innych komponentów, ściśle związanych i wynikających z pośredniego charakteru procedury testowania (Lynch 2002: 43).

<b>Speaker/writer 1</b>	encodes information consciously and unconsciously in
<b>Text 1</b>	the text to be comprehended by
<b>Reader 1</b>	the candidate/test-taker who understands it according to previous knowledge, language ability, sense of purpose, etc.; and is then asked by
<b>Speaker/writer 2</b>	who has spoken/written
<b>Text 2</b>	the questions that make up the test to become
<b>Speaker/writer 3</b>	the test-taker answering questions who produces
<b>Text 3</b>	the answers which are read and marked by
<b>Reader 2</b>	the examiner, who becomes in turn
<b>Speaker/Writer 4</b>	and produces
<b>Text 4</b>	the grade or score which must be interpreted by
<b>Reader 3</b>	the test-user. (And there may be turtles further down to.)

(Spolsky 1994: 147)

Jak widać, podczas testowania występuje dodatkowo: tekst 2, czyli test oraz twórca tekstu 2 – konstruktor testu; czytający/słuchający (osoba testowana) jako twórca 3 tekstu; interpretator 3 tekstu - osoba sprawdzająca test, 4 tekst-ocena testu, interpretator 4 tekstu – użytkownik testu. Tekst 2, czyli sam test mierzący poziom zrozumienia stanowi jedną z wielu możliwych interpretacji tekstu 1<sup>40</sup>. Testy rozumienia sprawdzają bowiem tylko te interpretacje, które konstruujący test subiektywnie uznał za istotne – testowany może dostrzec inne, ważniejsze aspekty tego samego tekstu (Statman 1992, za: Spolsky 1994: 148).

Z tego, co dotychczas powiedziano, jasno wynika, że produkt procesu rozumienia zależy od wielu czynników, w tym od celu czytania/słuchania oraz posiadanej wiedzy (ogólnej, kontekstowej, kulturowej, fachowej), a zatem jest konstruktem subiektywnym i zróżnicowanym. Podsumowując ten etap niniejszego

---

<sup>40</sup> Por. Urquhart (1987: 398).

wyvodu, warto jeszcze przytoczyć opinię Solmecke'a (1999: 314), która w równym stopniu dotyczy także czytania:

Aus alledem ergibt sich zumindest, dass es einen eindeutigen und eindeutig definierten Verstehensbegriff eigentlich nicht geben kann. Diese Tatsache ist durchaus betrüblich, denn wenn man genau sagen könnte, wann jemand verstanden hat, dann hätte man einen guten Ausgangspunkt für Entscheidungen im Bereich der Schulung des Hörverstehens, vor allem aber im Bereich der für die Überprüfung der Hörverstehensfertigkeit geeigneten Aufgabenformen und der Leistungsbewertung.

Mówiąc o problemach związanych testowaniem sprawności receptywnych, należy zwrócić uwagę na inne niezwykle istotne aspekty tego zagadnienia, wynikające z użycia testów jako narzędzi badawczych, a mianowicie, na uproszczenie obiektu pomiaru – zrozumienia oraz pośredni charakter badania stopnia zrozumienia, o którym wspomniano już powyżej.

Dla potrzeb testowania kompleksowe ze swej natury zrozumienie jest niejako rozłożone na czynniki pierwsze. W praktyce testowanie stopnia zrozumienia tekstu sprowadza się bowiem do rozwiązania określonych zadań, najczęściej do udzielenia odpowiedzi na pytania dotyczące pewnych, mniej lub bardziej szczegółowych, informacji zawartych w tekście. Takie działanie redukuje złożony proces rozumienia do obiektywnie dostępnych aktywności mentalnych, jak np.: dekodowanie, wydobycie znaczeń i przyporządkowanie ich za pomocą reguł gramatycznych do odpowiednich wyrazów, zapamiętywanie (Solmecke 1999: 313). Co więcej, według Lyncha (2002: 43), wskutek interakcyjności i symultaniczności operacji przetwarzania niższego i wyższego rzędu jest prawie niemożliwe wyodrębnienie poszczególnych poziomów przetwarzania oraz przypisanie danej odpowiedzi testowej do określonej umiejętności. Niewątpliwie wielość procesów kognitywnych zaangażowanych w rozumienie tekstu i złożony, nie do końca jasny, przebieg tego procesu utrudniają jednoznaczną separację i pomiar operacji zachodzących na poszczególnych poziomach przetwarzania<sup>41</sup>. Poza tym dana jednostka testowa może

---

<sup>41</sup> Jednakże nie można w pełni zaakceptować stanowiska Lyncha, gdyż oznacza to zakwestionowanie zarówno wieloletniej tradycji, jak i obecnej teorii i praktyki testowania sprawności receptywnych.

mierzyć zupełnie inne umiejętności u różnych osób, czego konsekwencją jest fakt, że „the same test score may represent different abilities, or different combinations of abilities, or different interactions between traits and contexts, and it is currently impossible to say exactly what a score might mean” (Alderson/Banerjee 2002: 100-101).

U podstaw testowania zrozumienia leży założenie, że znaczenie tekstu jest jego immanentną własnością, a tym samym istnieją tylko dwa rodzaje zrozumienia: poprawne i błędne (Solmecke 1999: 313). Jednakże, jak słusznie zauważa Karcher (1987: 23), zrozumienie tekstu można przedstawić jako kontinuum rozciągające się między biegunami niezrozumienia i optymalnego zrozumienia. Na tej osi można wyróżnić:

- zrozumienie akceptowalne (*acceptable understanding*) – wnioski wysnuwane przez odbiorcę są satysfakcjonujące dla obu stron: nadawcy i odbiorcy;
- zrozumienie zamierzone (*targeted understanding*) – interpretacja tekstu zgodna z zamierzeniem nadawcy;
- niezrozumienie (*non-understanding*) – brak możliwości wnioskowania na podstawie wypowiedzi nadawcy;
- błędne zrozumienie (*misunderstanding*) – konflikt pomiędzy wnioskami zakładanymi przez nadawcę a rzeczywiście wysnuwanymi przez odbiorcę (Rost 1990: 62).

Pośredni charakter testowania odzwierciedla sam przebieg procesu rozumienia w sytuacji testowej. Po pierwsze, testowanie sprawności receptywnych wiąże się z niebezpieczeństwem skażenia wyniku poprzez użycie innych umiejętności kognitywnych, wiedzy oraz pamięci (*muddied measurement*, Weir 1990). Rozwiązywanie zadań, na podstawie których ocenia się osiągnięcia w rozumieniu, wymaga szeregu innych umiejętności, np. udzielenie odpowiedzi na pytania do tekstu pisemnego/audialnego wiąże się z użyciem umiejętności pisania. Właściwie wszystkie typy zadań zakładają zastosowanie umiejętności czytania, co podczas słuchania może prowadzić do obciążenia pamięci roboczej i zmniejszenia wydajności przetwarzania (Buck 1997: 66; Paschke 2001: 161). Koda (2004: 228) zauważa, że istotnym, choć poniekąd ukrytym założeniem, leżącym u podstaw produktowego podejścia w testowaniu, jest fakt, że pamięć i rozumienie są ze sobą ściśle związane. Warunkiem zachodzenia procesów rozumienia jest bowiem

przechowywanie informacji w pamięci, a to z kolei jest możliwe, gdy informacja została zrozumiana. Testowanie rozumienia jako produktu stwarza niebezpieczną możliwość pomiaru wydajności samej pamięci, a nie rozumienia. Oznacza to, że aby uzyskać wiarygodny wynik określający stopień zrozumienia tekstu czytanego/słuchanego, należy zapobiec wpływowi tych czynników na rozumienie<sup>42</sup>.

Po wtóre, co wynika też po części z powyższych rozważań, procesy rozumienia zachodzące w sytuacji testowej i rzeczywistej nie są takie same. Wystarczy zauważyć, że w sytuacji testowej to nie czytający/słuchający, ale zadania wyznaczają cele rozumienia, które z dużym prawdopodobieństwem powinny (!) odpowiadać celom przyjętym przez odbiorcę w sytuacji pozaegzaminacyjnej. Urquhart (1987: 399-400) stwierdza, że wozwiązywanie testu jest osobnym procesem, które wymaga zastosowania rozumienia. Zatem, konkluduje badacz, nie jest możliwe zmierzenie zrozumienia w czystej postaci. Rupp, Ferne i Choi (2006) na przykładzie testu wielokrotnego wyboru w zakresie czytania pokazują, że rozwiązywanie zadań, może nie tyle opierać się na zrozumieniu, co tworzyć szczególny rodzaj procesu rozumienia i udzielania odpowiedzi. Rozwiązanie testów wymaga zatem zastosowania szeregu operacji kognitywnych, jakich rezultatem może być odrębny proces rozumienia, który może tylko w mniejszym lub większym stopniu oddawać rozumienie w sytuacji rzeczywistej.

### **Problem trafności testów**

Powyższe rozważania uświadamiają zarówno złożoność procesu rozumienia, jak i niedoskonałość metod jego pomiaru. Jednocześnie bardzo wyraźnie wskazują na trafność testów jako podstawowy problem testowania sprawności receptywnych. Trafność jest kryterium gwarantującym, że „zmierzone wszystko to i tylko to, co należało zmierzyć” (Niemierko 1999: 178). W przypadku testów badających sprawności receptywne należy rozpatrywać ją dwuaspektowo: w odniesieniu do procesów rozumienia (trafność konstrukcyjna) oraz pod kątem celów nauczania/kształcenia czytania i słuchania (trafność treści). Na podstawie tego, co dotychczas powiedziano, można sformułować następujące wnioski dotyczące trafności konstrukcyjnej testów:

---

<sup>42</sup> Nie można jednak zaprzeczyć, że w sytuacjach pozatestowych są to czynniki wykorzystywane przez czytających/słuchających w celu lepszego zrozumienia tekstu (Lynch 2002: 43).

- uproszczenie procesu rozumienia, czyli wyizolowanie z niego konkretnych aktywności i operacji kognitywnych, ma na celu udostępnienie tego kompleksowego procesu dla potrzeb poznawczych, badawczych oraz, w przypadku testowania, dla potrzeb ewaluacyjnych. Jednakże w praktyce uproszczenie zamiast zwiększać efektywność pomiaru prowadzi do jego ograniczenia. Testy sprawdzają bowiem nieliczne elementy składowe konstruktów, np. kompetencję leksykalną lub rozumienie dosłowne tekstu, a zatem nie mierzą wszystkiego, co powinny;
- jedną z konsekwencji pośredniego charakteru testowania rozumienia jest skażenie jego wyniku np. poprzez pomiar wydajności pamięci roboczej – testy mierzą wówczas więcej niż powinny.

Trafność treści oznacza zgodność treści testu z celami i treściami nauczania. W związku z tym nasuwa się pytanie: W jakim stopniu testy sprawdzają, czy uczeń osiągnął cele, innymi słowy, opanował umiejętności w zakresie sprawności receptywnych, określone w programie nauczania lub/i standardach egzaminacyjnych? Podobnie jak w przypadku trafności konstrukcyjnej, testy nie spełniają kryterium trafności treści, gdy:

- ograniczają się do pomiaru kilku celów wybranych z programu nauczania lub/i standardów egzaminacyjnych;
- mierzą cele nie ujęte w programie nauczania lub/i standardach egzaminacyjnych.

Z powyższego wynika bardzo wyraźnie, że w celu efektywizacji testowania sprawności receptywnych, po pierwsze, niezbędne jest dopasowanie narzędzi pomiaru do kompleksowej i interakcyjnej natury procesu rozumienia, a więc spełnienie kryterium trafności konstrukcyjnej, po drugie, testy powinny badać jak najszersze spektrum umiejętności zawartych w programie nauczania i standardach egzaminacyjnych.

## **2.3. Testowanie poziomów i umiejętności w zakresie rozumienia tekstu**

### **2.3.1. Poziomy rozumienia tekstu**

„Comprehension [...] is a matter of degree”, pisze Koda (2004: 230), akcentując tym samym gradualny charakter rozumienia tekstów. Stopnie zrozumienia można wyodrębnić i określić z trzech różnych perspektyw, tj. biorąc pod uwagę poziomy przetwarzania, zadania testowe oraz cele czytania/słuchania (ibid.). Poniżej przedstawione zostaną stopnie zrozumienia w oparciu o poziomy przetwarzania tekstu. Dodać należy, że, po pierwsze, wyszczególnione poziomy stanowią hipotetyczne konstrukty, po drugie, nie są poddawane kognitywnej analizie w sposób linearny, tylko symultaniczny, po trzecie, nie można ich całkowicie wyseparować, gdyż pozostają w interakcji ze sobą. Pomimo tego, stanowią one przydatne narzędzie do konstrukcji zadań stosowanych w kształceniu i testowaniu sprawności receptywnych (Solmecke 1999: 316).

W teorii i praktyce czytania i słuchania powszechny jest podział na literalne, inferowane i krytyczne (ewaluacyjne) rozumienie tekstu<sup>43</sup> (Alderson 2000: 8). Taki trójstopniowy podział odnajdziemy w wielu modelach rozumienia niezależnie od ilości wyodrębnionych poziomów przetwarzania.

Trzy stopnie zrozumienia tekstu wyróżnia Rohrer (1990, za: Iluk 1998: 14-15). Są to:

- rozumienie dosłowne, czyli rozumienie związków gramatycznych, leksykalnych i semantycznych w obrębie struktury powierzchniowej tekstu;
- rozumienie wnioskujące, czyli rozumienie informacji wyrażonych implicytnie;
- rozumienie krytyczne, czyli ewaluacyjne porównanie informacji tekstowych z posiadaną wiedzą.

Duże podobieństwo do koncepcji Rohrera wykazuje podział procesu rozumienia zaproponowany przez Dakowską (2008: 152 i nast.). Dla potrzeb dydaktyki języków obcych badaczka wyodrębnia takie fazy rozumienia, jak:

---

<sup>43</sup> Gray używa metaforycznych określeń „reading the lines”, „reading between the lines” oraz “reading beyond the lines”, trafnie oddających specyfikę różnych poziomów rozumienia (za: Alderson 2000: 8).

- semantyzacja – przyporządkowanie znaczeń formom językowym, segmentacja i strukturalizacja tekstu;
- interpretacja – odczytanie intencji nadawcy w danym kontekście komunikacyjnym;
- ewaluacja, która „polega na zestawieniu zrekonstruowanej intencji nadawcy z własnym systemem wartości, postaw, przekonań i upodobań oraz potraktowanie jej subiektywnie” (Dakowska 2008: 157).

Z kolei Solmecke (1993: 27) w hierarchii umiejętności konstytutywnych dla rozumienia tekstów czytanych i audialnych wyszczególnia następujące poziomy:

- identyfikację,
- rozumienie,
- analityczne rozumienie,
- ewaluację.

Proces identyfikacji zachodzi na najniższym poziomie przetwarzania, a jego niezbędnym warunkiem jest znajomość głosek/liter i ich kombinacji. Identyfikacja polega na odszukaniu w pamięci odpowiednich znaczeń i przyporządkowaniu ich do rozpoznanych form akustycznych lub wizualnych. Drugą wyróżnioną przez Solmecke (ibid.) umiejętnością jest rozumienie interpretowane jako „odbiór sensu” (*Sinnentnahme*), które w zależności od celu czytania/słuchania może przybrać formę rozumienia globalnego, szczegółowego lub totalnego. Analityczne rozumienie to, innymi słowy, umiejętność wyciągania wniosków z danego tekstu. Ten etap rozumienia oznacza szukanie odpowiedzi na pytania dotyczące celu danej wypowiedzi, motywów, postawy mówiącego oraz ustalanie relacji osobowych, czasowych i przestrzennych niewyrażonych wprost w tekście. Ostatnim stopniem procesu rozumienia jest ewaluacja, czyli odniesienie tekstu do osobistych doświadczeń i wyznawanych wartości, a następnie sformułowanie własnych wniosków. Ewaluacja wiąże się z przyjęciem określonej postawy w stosunku do treści czy sposobu sformułowania tekstu, stanowiąc tym samym podstawę odpowiedniej reakcji na usłyszany lub przeczytany komunikat.



Dla pełniejszego obrazu zarysowanego tu zagadnienia warto jeszcze zaprezentować stanowisko Edmondsona (1996: 115), który dla rozumienia ze słuchu<sup>44</sup> wyróżnia trzy poziomy:

- płaszczyznę znaczenia semantycznego („Zrozumiałem, co pani/pan powiedział”);
- płaszczyznę znaczenia pragmatycznego („Zrozumiałem, do czego pani/pan zmierza”);
- płaszczyznę relacji międzyosobowych („Zrozumiałem, dlaczego pan/pani do tego zmierza i/lub jakie działanie to dla mnie oznacza”). Badacz ten mocno podkreśla autonomiczny charakter poszczególnych płaszczyzn zrozumienia oraz brak hierarchicznej zależności pomiędzy nimi zarówno w kierunku od dołu do góry jak i z góry na dół. Uzasadniając swój punkt widzenia, Edmondson (1996: 116) wyjaśnia:

Man kann also sehr wohl auf Ebene 1 „verstehen”, ohne dass die weiteren Ebenen erreicht werden können, ebenso wie das Verstehen auf Ebene 2 die dritte Ebene nicht miteinbezieht. Ferner setzt Ebene 3 nicht die Ebenen 2 und 1 voraus, genauso wie der pragmatische Sinn erfasst werden kann, ohne dass die hierzu beitragenden sprachlichen Mittel als Text verstanden werden müssen.

Zdaniem autora zrozumienie pragmatycznego sensu wypowiedzi nie jest uwarunkowane zrozumieniem na poziomie semantycznym, ani też zrozumienie na trzecim poziomie nie wymaga zrozumienia na pierwszym i drugim poziomie. Tak więc zrozumienie może ograniczyć się tylko do jednej płaszczyzny, bez udziału pozostałych. Całkowita akceptacja tej koncepcji jest, moim zdaniem, niemożliwa, nawet biorąc pod uwagę fakt, że w trakcie konwersacji procesy rozumienia zachodzą w oparciu o informacje niewerbalne, jak np.: mimika twarzy, gesty, kontakt wzrokowy. Największe zastrzeżenia budzi możliwość rozumienia na płaszczyźnie relacji międzyosobowych, bez konieczności zrozumienia na płaszczyźnie znaczenia semantycznego i/lub pragmatycznego. Pojawia się tu szereg istotnych pytań: Jak nie

---

<sup>44</sup> W centrum rozważań znajduje się konwersacja, jednakże, jak sam autor stwierdza, płaszczyznę znaczenia pragmatycznego można też wyróżnić w rozumieniu tekstów czytanych (Edmondson 1996: 116).

rozumiejąc słów i nie znając celu wypowiedzi wiemy, co ona dla nas oznacza? Jak przebiegają i w jakich sytuacjach mają miejsce takie rozmowy?

Porównując koncepcję Solmecke'a i Dakowskiej łatwo zauważyć, że różnią się one rodzajem wyodrębnionych poziomów. Rohrer wyróżnia rozumienie dosłowne, wnioskujące i krytyczne. Z kolei Dakowska wymienia najpierw dekodowanie, a rozumienie dosłowne i wnioskujące ujmuje łącznie, w fazie interpretacji. Koncepcja Solmecke'a uwzględnia wszystkie poziomy rozumienia zaproponowane przez Rohrera i Dakowską, przez co wydaje się najpełniej ujmować proces rozumienia.

Istotna rozbieżność dotyczy także powiązań i związków pomiędzy poziomami. Możemy tutaj wyróżnić zarówno stanowiska skrajne, akcentujące hierarchiczną zależność pomiędzy poziomami (np. koncepcja Solmecke'a) lub odwrotnie, podkreślające ich autonomiczny status (np. koncepcja Edmondsona), jak też stanowiska umiarkowane, wskazujące współoddziaływanie poziomów rozumienia (np. koncepcja Dakowskiej).

Alderson (2000: 8) zauważa, że w dydaktyce czytania rozpowszechniony jest pogląd o hierarchicznym uszeregowaniu poziomów rozumienia, pomimo że nie posiada on dostatecznego uzasadnienia empirycznego. Przyjmuje się, że inferowane rozumienie jest głębsze niż literalne, zaś najtrudniejsze jest rozumienie krytyczne<sup>45</sup>. Kolejna trudność pojawia się przy określaniu poszczególnych poziomów rozumienia, zwłaszcza że inferowanie jest nieodzownym procesem przetwarzania informacji i zachodzi już na poziomie rozpoznawania wyrazów (tzw. inferowanie leksykalne).

Dla przybliżenia stopnia zrozumienia tekstu używa się także terminów *rozumienie lokalne* (*local comprehension*) i *rozumienie globalne* (*global comprehension*), odnoszące się rozumienia na poziomie mikro- i makrostruktury tekstu. Rozumienie lokalne ogranicza się do rozumienia sądów w obrębie zdań i członów zdań, zachodzi ono na etapie dekodowania, analizy syntaktycznej i ustalania znaczeń propozycyjalnych. Pojęcie *rozumienie globalne* należy interpretować jako uchwycenie znaczenia i wymowy całego tekstu, jego głównych myśli oraz związków logiczno-tematycznych pomiędzy nimi (Khalifa/Weir 2009:

---

<sup>45</sup> W podobny, hierarchiczny sposób ujmuje się proces kształcenia umiejętności czytania w języku obcym: czytający najpierw rozumie znaczenia literalne, potem inferowane, a dopiero na końcu uczy się krytycznie rozumieć teksty (Alderson 2000: 8).

44-45). Podział rozumienia na lokalne i globalne odnosi się jednakże bardziej do dokładności niż głębi przetwarzania, do ilości niż jakości przetworzonego materiału.

W świetle powyższego nasuwa się pytanie: Jakie poziomy rozumienia powinny sprawdzać testy w zakresie sprawności receptywnych? Trudno podać jednoznaczną odpowiedź na to pytanie, gdyż opinie na ten temat są podzielone. Solmecke (1993; 1999), przyjmując za punkt odniesienia zaprezentowaną powyżej czteropoziomową koncepcję rozumienia, wysuwa postulat rozwijania i testowania wszystkich poziomów rozumienia. Również Paliński (1990) w testowaniu zarówno czytania, jak i słuchania, uwzględnia głębokie rozumienie w pełnym wymiarze, czyli jego III i IV poziom.

Inny pogląd na ten temat wyraża Paschke (2001: 155), który, powołując się na powyższą koncepcję Solmecke'a, stwierdza, że dla obiektywnych testów w zakresie rozumienia ze słuchu dostępny jest drugi poziom (rozumienie informacji eksplicytnych) i częściowo trzeci poziom rozumienia (wnioskowanie). Testowanie tylko pierwszego poziomu rozumienia (dekodowania) jest niewystarczające, zaś testowanie czwartego poziomu (ewaluacji) niekonieczne do określenia sprawności rozumienia ze słuchu.

Tym samym Paschke (ibid.) podziela stanowisko Dunkel, Henninga i Chaudrona (1993: 186), którzy uważają, że „[...] perception and recognition do not necessarily imply comprehension, and evaluation and other higher cognitive operations go beyond comprehension to require formal reasoning abilities”. Zdaniem badaczy w zakresie rozumienia ze słuchu należy testować identyfikację i interpretację, czyli, według koncepcji Solmecke'a, II i III poziom rozumienia.

Reasumując, z psycholingwistycznego punktu widzenia testowanie rozumienia nie może ograniczać się tylko do umiejętności zlokalizowanych na II poziomie przetwarzania, ale musi obejmować co najmniej jeszcze III poziom, czyli rozumienie analityczne. O zakresie umiejętności mierzonych na tym poziomie powinien decydować stopień językowego zaawansowania zdających. Do rozstrzygnięcia pozostaje jeszcze problem pomiaru IV poziomu, czyli ewaluacji. Moim zdaniem, testowanie rozumienia krytycznego powinno być uzależnione zarówno od językowego poziomu, jak też rodzaju egzaminu. Można przyjąć, że od poziomu B1, czyli od poziomu samodzielności językowej (wg skali ESOKJ), uczeń jest w stanie formułować krytyczne opinie i wyrażać własne zdanie. Inna kwestia to

kontekst i nadrzędne cele testowania. Pomiar rozumienia krytycznego wydaje się być niezbędny na egzaminie maturalnym, którego wynik świadczy m.in. o opanowaniu „umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów” (Rozporządzenie MEN 2008: 21).

### 2.3.2. Taksonomie umiejętności cząstkowych

Tytuły publikacji naukowych dotyczących czytania i słuchania w języku obcym wskazują na trzy podstawowe aspekty badawcze. Po pierwsze, czytanie i słuchanie ukazywane jest jako proces (*reading process/listening process*), po drugie, jako zespół umiejętności (*reading skills/listening skills*), i po trzecie, jako rozumienie (*reading comprehension/listening comprehension*). Tę trójaspektową naturę w odniesieniu do czytania czytania Urquart i Weir (1998: 88) wyjaśniają następująco:

A reading skill can be described roughly as a cognitive ability which a person is able to use when interacting with written texts. Thus, unlike comprehension, which can be viewed as the product of reading a particular text, skills are seen as part of the generalized reading process.

Umiejętności (*skills*), posługując się przytoczoną powyżej definicją, są częścią uogólnionego procesu czytania i słuchania. Dla przejrzystości dalszego wyводу warto w tym miejscu zrobić uwagę dotyczącą terminologii. Należy odróżnić umiejętności, które są zautomatyzowane w użyciu, od strategii (*strategies*) rozumianych jako zespół umiejętności świadomie kontrolowanych. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że w przypadku, gdy użycie danej strategii staje się zautomatyzowane, nie można określić granicy pomiędzy nią a umiejętnością. Tym samym, powyższe rozróżnienie jest dość niejasne (Grabe/Stoller 2002: 15).

Wzmózione zainteresowanie umiejętnościami cząstkowymi w glottodydaktyce wynika z dążenia do wyjaśnienia procesu rozumienia. Po pierwsze, poprzez rozbicie na bardziej dostępne badawczo składniki, czyli umiejętności, to niejasne pojęcie stało się bardziej przejrzyste. Po drugie, taksonomie umiejętności okazały się przydatnym narzędziem do konstrukcji testów i materiałów

dydaktycznych, a tym samym stanowiły doskonałą odpowiedź na zaistniałe potrzeby edukacyjne (Urquhart/Weir 1998: 84).

W literaturze przedmiotu spotkać można wiele różnorodnych taksonomii – od ogólnych do bardzo szczegółowych. U podstaw ich powstania leżą dwa założenia: 1) umiejętności cząstkowe można ćwiczyć i testować w izolacji, 2) wyraźny postęp w opanowaniu danej umiejętności cząstkowej prowadzi do poprawy całej, ujmowanej holistycznie, umiejętności (Rost 2002: 120).

Jedną z częściej prezentowanych jest taksonomia zaproponowana przez Grabe'a (1993: 209), który wyróżnia w czytaniu: umiejętności automatycznej identyfikacji, słownictwo i wiedzę strukturalną, wiedzę o strukturze formalnego dyskursu, wiedzę ogólną o świecie, umiejętności/strategie syntezy i ewaluacji, wiedzę metakognitywną i umiejętności monitoringu. Jak łatwo zauważyć, powyższa taksonomia należy do bardziej ogólnych, gdyż Grabe posługuje się w niej kategoriami odpowiadającym różnym rodzajom wiedzy (Urquhart/Weir 1998: 90).

Bardziej szczegółowe są natomiast taksonomie oparte na wymienianiu wielu, nawet do 36 umiejętności biorących udział w czytaniu, często przedstawionych w układzie hierarchicznym od niższego do wyższego rzędu. Podczas gdy umiejętności niższego rzędu, jak np.: identyfikacja znaczeń wyrazów czy rozumienie informacji wyrażonych *explicite*, odnoszą się do przetwarzania językowej warstwy tekstu, umiejętności wyższego rzędu implikują przetwarzanie informacji pozajęzykowych<sup>46</sup>.

Co się tyczy procesu słuchania, w literaturze często przywoływana jest taksonomia Richardsa (1983) prezentująca 33 mikroumiejętności w rozumieniu konwersacji oraz 18 w rozumieniu dyskursu akademickiego (wykładów). Dla zrozumienia konwersacji niezbędna jest m.in. umiejętność identyfikacji zredukowanych form wyrazów; umiejętność zgadywania znaczeń słów z kontekstu; umiejętność rozpoznawania funkcji komunikacyjnych wypowiedzi w zależności od sytuacji, uczestników i celów; umiejętność werbalnego i niewerbalnego sygnalizowania zrozumienia lub jego braku. Z kolei w celu zrozumienia wykładów, słuchający musi posiadać m.in. umiejętność identyfikacji słów-kluczy związanych

---

<sup>46</sup> Na podstawie wyników swoich badań Alderson i Lukmani (1989: 268) przypuszczają, że pytania testowe niższego rzędu sprawdzają umiejętności językowe, natomiast pytania wyższego rzędu testują umiejętności kognitywne, logikę, zdolność rozumowania itp.

z tematem/przedmiotem rozmowy; umiejętność rozpoznania stosunku mówiącego do prezentowanego tematu oraz znajomość różnych stylów prowadzenia wykładów.

W zaprezentowanej taksonomii Richards zawarł całe spektrum umiejętności odnoszących się do różnych poziomów przetwarzania. Mając na uwadze metodologiczną przejrzystość Field (1998: 113) postuluje, aby umiejętności podzielić według następujących kategorii: rodzaje słuchania, cechy dyskursu i techniki (np. przewidywanie). Inny rodzaj klasyfikacji proponuje Rost (1990: 152-153), który wyróżnia umiejętności odnoszące się do percepcji, interpretacji oraz przekazywania informacji. Taksonomia Rosta zasługuje na uwagę jeszcze ze względu na sposób przedstawienia umiejętności cząstkowych – są one ukazane w 5 zbiorach, w których rozwój pierwszej, najistotniejszej umiejętności pociąga za sobą rozwój kolejnych. Widać tu wyraźnie dążenie do określenia hierarchicznych zależności pomiędzy poszczególnymi umiejętnościami cząstkowymi.

Bardzo duży wpływ na nauczanie i testowanie języka angielskiego jako języka obcego miała taksonomia umiejętności językowych<sup>47</sup> stworzona przez Munby'ego w 1978 roku. Munby (1978) wyodrębnił 54 umiejętności językowe w zakresie sprawności receptywnych i produktywnych wraz z 260 subkategoriami, których ze względu na obszerność nie sposób tu zaprezentować.

Pomimo, że zaprezentowane taksonomie są doskonale znane i wykorzystywane w dydaktyce nauczania i testowania języków obcych, zarówno zasadność ich tworzenia, jak i sama możliwość wyodrębniania umiejętności cząstkowych w procesie czytania i słuchania nadal pozostaje kwestią sporną (Weir 2005: 87). Bezpośrednią dyskusję na ten temat zapoczątkował Alderson (1990 a i b), publikując badania w zakresie czytania, z których m.in. wynika, że nie można wyizolować umiejętności i przyporządkować ich do niższego i wyższego poziomu przetwarzania, ani tym bardziej jednoznacznie stwierdzić, że dana jednostka testowa sprawdza określoną umiejętność<sup>48</sup>. Weir (2005: 91) podkreśla, że umiejętności cząstkowe to teoretyczne konstrukty, których istnienie ma czysto hipotetyczny charakter. Obecny stan wiedzy nie pozwala określić związków i relacji pomiędzy

---

<sup>47</sup> Umiejętność (*skill*) jest definiowana jako “microconcept, to be distinguished from the macroconcept of an activity, to which its relation is that of enabling factor to resultant activity” (Munby 1978: 116).

<sup>48</sup> Krytycznie do badań Aldersona odnieśli się m.in. Matthews (1990) i Weir/Porter (1990), zarzucając mu m.in. braki metodologiczne.

nimi, ani też stwierdzić, że istnieje między nimi pewien hierarchiczny układ zależności (por. Song 2008).

Krytyka taksonomii umiejętności cząstkowych obejmuje zarówno ich genezę, formę jak i praktyczne wykorzystanie. Ich dydaktyczna wartość jest kwestionowana m.in. dlatego, że:

- brakuje im empirycznego uzasadnienia<sup>49</sup>;
- umiejętności są błędnie zdefiniowane<sup>50</sup>, w części pokrywają się;
- często nie można ocenić, jakie umiejętności zostały zoperacjonalizowane w danych jednostkach testowych;
- traktując taksonomie jako podstawę sukcesu w nauce języka, nauczyciele nadmiernie koncentrują się na ćwiczeniu wyizolowanych umiejętności (np. dyskryminacji fonemów), w oderwaniu od innych umiejętności i całego kontekstu komunikacyjnego;
- w taksonomiach nie odróżnia się umiejętności od analitycznych procedur, które stosuje każdy użytkownik języka niezależnie od stopnia jego opanowania;
- pomimo braku empirycznych dowodów, że rozwój umiejętności przebiega linearnie, wiele taksonomii zakłada określony porządek w ich opanowywaniu (Rost 1990: 150-151; Alderson 2000: 11).

Pomimo tych wad, taksonomie znajdują szerokie zastosowanie w nauczaniu języków obcych: 1) jako narzędzie ewaluacyjne służą konceptualizacji procesów zaangażowanych w czytanie i słuchanie; 2) wykorzystywane są w diagnozowaniu deficytów i postępów językowych; 3) stanowią materiał do praktycznych ćwiczeń językowych (Rost 1990: 150; Field 1998: 112; Weir 2005: 88); 4) „są językiem, jakim możesz mówić o celach kształcenia” (Niemierko 1999: 47). Jak się okazuje, zarysowane powyżej przeciwstawne stanowiska dotyczące możliwości wydzielenia i pomiaru poszczególnych umiejętności w pewnym stopniu uzupełniają się nawzajem. Píše o tym Koda (2004: 229-230), wyciągając jednocześnie ważny wniosek dla testowania:

---

<sup>49</sup> Istnieje niewielka liczba taksonomii opartych na badaniach empirycznych, jak np. Buck i.in. (1997), Buck/Tatsuoka (1998) (za: Buck 2001: 57-58).

<sup>50</sup> Field (1998: 113) zaleca pewną ostrożność w stosunku do pojęcia *umiejętność cząstkowa*, gdyż zarówno czytaniu, jak i słuchaniu „it has become rather a catch-all”.

Comprehension, therefore, cannot be simply viewed as a by-product of reading as a whole. At the same time, however, it also cannot be taken as the sum of information generated by the component operations, because the reader–text interaction often alters the meaning of assembled text information. The assessment implication, consequently, is that the root competence on which comprehension depends can be captured only by integrating a gestalt of the parts and the whole in tandem.

## **2.4. Wpływ czynników osobowych na proces rozumienia tekstu**

### **2.4.1. Rodzaje wiedzy w procesie rozumienia – rola wiedzy ogólnej**

Wiedza czytelnika/słuchacza, sterując procesami „góra-dół” bierze czynny udział w przetwarzaniu językowym i tym samym odgrywa istotną rolę w procesie rozumienia tekstów pisanych i słuchanych. W literaturze można spotkać różne próby usystematyzowania i klasyfikacji wiedzy, uwzględniające zarówno jej źródło, jak i charakter.

W psychologii wyróżnia się zasadniczo dwa rodzaje wiedzy: dane, czyli wiedzę deklaratywną oraz procedury na tych danych – wiedzę proceduralną (Kurcz/Polkowska 1990: 9)<sup>51</sup>. Zdaniem Wolffa (1990: 614) oba wymienione rodzaje wiedzy dzielą się na wiedzę językową oraz wiedzę o świecie. Deklaratywna wiedza językowa to np. słownictwo (wiedza o formie i znaczeniach wyrazów), zaś pod pojęciem *deklaratywna wiedza o świecie* należy rozumieć wiedzę faktograficzną, tj. wiedzę o faktach zachodzących w otaczającej nas rzeczywistości. Proceduralna wiedza językowa, która stanowi podstawę umiejętności językowych, odnosi się do przetwarzania i produkcji językowej. Z kolei proceduralna wiedza o świecie to wiedza o tym, jak odpowiednio zachować się w otaczającej nas rzeczywistości (ibid.). W przeciwieństwie do wiedzy deklaratywnej, którą w przypadku braku można stosunkowo szybko nabyć, wiedza proceduralna kształtowana jest stopniowo poprzez ćwiczenia (Storch 1999: 38).

---

<sup>51</sup> Celem uzupełnienia należy dodać, że obok wiedzy deklaratywnej i proceduralnej wymienia się również wiedzę kontrolną, która służy do kontroli i kierowania procesami aplikacji wiedzy deklaratywnej i/lub wiedzy proceduralnej (Schrader 1996: 32).



Do najważniejszych rodzajów wiedzy uwzględnionych w psycholingwistycznych modelach czytania w języku obcym, zdaniem Dakowskiej (2008: 104), należą:

- 1) wiedza i doświadczenia w zakresie struktury komunikacji, znajomość typów dyskursu (stąd intertekstowość), planów, schematów, scenariuszy, sytuacji komunikacyjnych, nadawców, odbiorców, konwencji, norm kulturowych indywidualnych, subiektywnych, grupowych;
- 2) wiedza językowa z zakresu języka docelowego, ojczystego i innych języków (L1, L2, L3), [...];
- 3) wiedza o świecie (związkach przyczynowo-skutkowych, środowisku naturalnym i społecznym), logiczna, zdroworozsądkowa, wiedza fachowa specjalistyczna, potoczna, znajomość systemu informacji pojęciowych na dany temat niezależna od postaci językowej w języku etnicznym, a pomocna w rozwiązywaniu problemów w przypisywaniu znaczenia formom językowym, dostarczająca danych i ograniczająca ilość niewiadomych w zadaniu;
- 4) wyobrażenia, obrazy, reprezentacje w kodzie analogicznym, w pamięci obrazowej niejęzykowej [...];
- 5) wiedza proceduralna, oprócz reprezentacji, które można przypisać składnikowi 'wiedza', dużą rolę odgrywają reprezentacje proceduralne warunkujące automatyzmy, które odpowiedzialne są za sprawnościową stronę procesu czytania i także muszą mieć jakąś formę zapisu mentalnego wynikającego z doświadczeń czytelniczych.

Dakowska obok wiedzy o świecie i wiedzy językowej o wyrażnie deklaratywnym charakterze, uwzględnia również „wiedzę i doświadczenia w zakresie struktury komunikacji” oraz zawartość pamięci obrazowej. Wymienia tutaj również znajomość typów dyskursu – intertekstowość, która wiąże się z rozumieniem tekstu (słuchanego i czytanego) w kontekście innych tekstów<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Warto w tym miejscu przytoczyć słownikową definicję tego pojęcia, gdyż rzuca ona dodatkowe światło na omawiane tutaj zagadnienie: „Intertekstualność [...] – sfera powiązań i odniesień międzytekstowych, w której uczestniczy dane dzieło; obszar wypowiedzi i sposobów mówienia, wobec których określa ono swoją formę i znaczenie. Każdy tekst słowny sytuuje się w polu innych tekstów, naśladując je, kontynuując, przekształcając, pozostając z nimi w relacji pytanie – odpowiedź, a nawet odrzucając je czy unieważniając. Jest dla nas zrozumiałą w takiej mierze, w jakiej potrafimy uchwycić jego położenie w owym polu” (Głowiński i in. 1998: 218-219).

Interesujący schemat opisujący udział różnych źródeł informacji w procesie rozumienia tekstów audialnych przedstawili Anderson i Lynch (1988: 13). Trzy podstawowe rodzaje wiedzy to: wiedza w postaci schematów, wiedza kontekstowa oraz systemiczna. W postaci schematów występuje wiedza ogólna (faktograficzna i socjokulturowa) oraz proceduralna, czyli wiedza, jak używać języka w dyskursie. Wiedza kontekstowa obejmuje z kolei wiedzę sytuacyjną, jak np. znajomość miejsca czy uczestników rozmowy oraz wiedzę, którą dostarcza tekst towarzyszący – „to co zostało już/będzie dopiero powiedziane (napisane)”<sup>53</sup>. Natomiast pod pojęciem *wiedza systemiczna* należy rozumieć znajomość systemu językowego w zakresie semantyki, syntaktyki i fonologii (ibid.).

Istotnym walorem przedstawionego podziału jest uwzględnienie wiedzy, której źródłem jest kontekst, a która może być kluczowa dla zrozumienia wypowiedzi. Kontekst w ujęciu psycholingwistycznym oznacza tekst poprzedzający lub towarzyszący tekstowi aktualnie przetwarzanemu (*co-text*), np. w formie niewerbalnej, zaś w socjolingwistyce rozumiany jest jako kontekst sytuacyjny, odnoszący się bezpośrednio do sytuacji komunikacyjnej (Buck 2001: 247-248)<sup>54</sup>. Buck (ibid.) wyróżnia jeszcze trzeci typ kontekstu – środowisko kognitywne (*cognitive environment*), odnoszący się do procesów mentalnych zachodzących w głowie słuchającego. Zdaniem Bucka (2001: 21, 248-249) środowisko kognitywne najmocniej wpływa na zrozumienie tekstu, gdyż znaczenie nie jest własnością tekstu, ale jest konstruowane w systemie kognitywnym słuchającego. Fakt ten tłumaczy wielość interpretacji tego samego tekstu przez różnych odbiorców.

Z powyższego wynika zatem, że czytający/słuchający w procesie rozumienia tekstu korzysta z:

- wiedzy językowej, tj. leksyki, syntaktyki, fonologii;
- wiedzy w zakresie formalnej budowy tekstu, czyli znajomości rodzajów, gatunków, form tekstów, cech dyskursu;
- wiedzy pragmatycznej – rozumienie funkcji tekstu i intencji nadawcy;

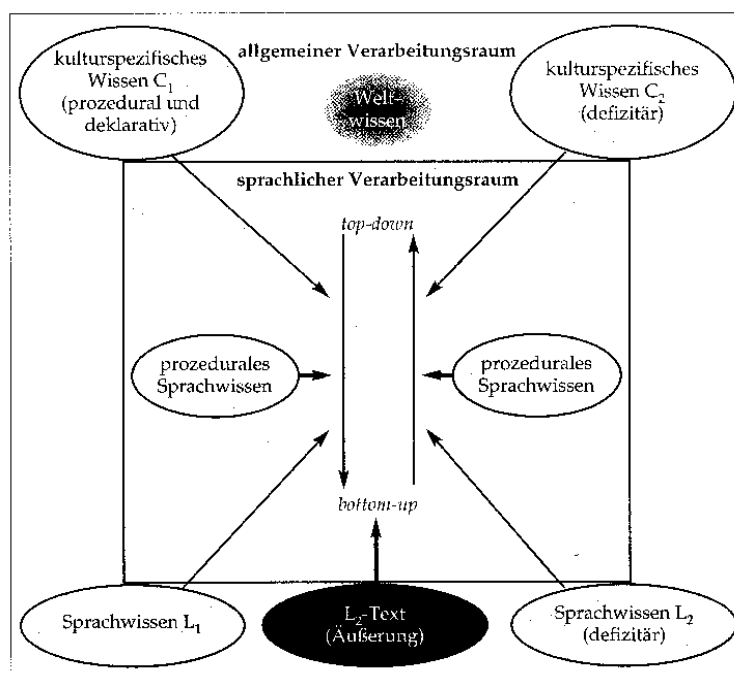
---

<sup>53</sup> Por. Klein (1984, za: Storch 1999: 120-121), który do wiedzy kontekstowej (nazywanej *Kontextinformation*) zalicza wiedzę o świecie, tj. wiedzę encyklopedyczną oraz wiedzę zakresu socjokulturowych norm zachowań, wiedzę sytuacyjną w postaci informacji dostarczonych przez sytuację komunikacyjną oraz informacje uzyskane z wcześniejszych wypowiedzi językowych i kontekstów (*Vorgängerinformation*).

<sup>54</sup> Z kolei Field (2008: 126) do kontekstu zalicza wiedzę ogólną i osobiste doświadczenia słuchającego oraz wiedzę o tym, co dotychczas zostało powiedziane podczas konwersacji.

- wiedzy socjolingwistycznej, obejmującej znajomość form i konwencji językowych charakterystycznych dla poszczególnych grup socjolingwistycznych oraz konsekwencje wynikające z ich użycia lub niezastosowania – rozumienie tekstu w określonym kontekście sytuacyjnym;
- ogólnej wiedzy o świecie, w tym wiedzy kulturowej (*background knowledge/general knowledge*);
- wiedzy, którą dostarcza tekst lub zadanie testowe (Weir 2005: 93).

Jak ukazuje poniższy schemat, wiedza z zakresu kultury i języka obcego wykorzystywana podczas rozumienia tekstów obcojęzycznych, jest niepełna. Również szeroko pojmowana wiedza ogólna uczniów jest zróżnicowana, uzależniona m.in. od ich zainteresowań i wieku.



Rys. 1. Rodzaje wiedzy podczas rozumienia w języku obcym (Wolff 2003: 14)

Wpływ różnych rodzajów wiedzy na rozumienie tekstów w języku obcym jest istotnym problemem badawczym, także w testowaniu językowym. Badania w tym zakresie, choć miejscami niespójne, a czasem wręcz sprzeczne ze sobą, wykazują, że posiadana wiedza ogólna w różnym stopniu wpływa na rozumienie tekstów czytanych i słuchanych.

Clapham (1996: 47) przywołuje badania dotyczące korelacji pomiędzy biegłością językową a wykorzystaniem wiedzy podczas czytania. Ich wyniki są ze

sobą sprzeczne: 1) uczniowie o niskim poziomie zaawansowania językowego mają trudności z dekodowaniem, co nie pozwala im efektywnie wykorzystać posiadanej wiedzy, 2) uczniowie kompensują braki językowe posiadaną wiedzą. Z kolei z badań przeprowadzonych przez Clapham (1996: 196-197) wynika, że wpływ wiedzy na rozumienie tekstów czytanych zależy od poziomu biegłości językowej oraz specyfiki tekstu. Uczniowie o słabej znajomości języka obcego dużo wysiłku i uwagi poświęcają językowej warstwie tekstu. Dekodowanie absorbuje ograniczoną pojemność pamięci krótkotrwałej, uniemożliwiając dłuższe przechowanie informacji do momentu wydobycia potrzebnej wiedzy, wskutek czego procesom oddolnym nie towarzyszą procesy odgórne. Natomiast uczniowie o zaawansowanej znajomości języka obcego swoimi umiejętnościami językowymi kompensują braki w posiadanej wiedzy. Inaczej kształtuje się to zagadnienie w odniesieniu do tekstów specjalistycznych. Wiedza tematyczna nie tylko znacząco ułatwia, ale czasem wręcz warunkuje ich zrozumienie. Podsumowując, im bardziej specjalistyczny tekst, tym większy wkład wiedzy w jego zrozumienie, im mniej specjalistyczny tekst, tym większa rola umiejętności językowych (Urquhart/Weir 1998: 144).

Analogiczna sprzeczność wypływa z badań dotyczących rozumienia tekstów słuchanych. Field (2008: 132) stwierdza, że w prosty sposób można ją rozwiązać: uczniowie zarówno o niskim, jak i wysokim poziomie biegłości językowej korzystają z posiadanej wiedzy, ale robią to w różnym celu. Ci pierwsi kompensują braki w zrozumieniu, ci drudzy wzbogacają zrozumienie tekstu. Nie można jednak pominąć faktu, że opieranie się głównie na wiedzy ogólnej może prowadzić do błędnego zrozumienia tekstu. Wu (1998: 39-40) na podstawie przeprowadzonego badania konkluduje, że podczas słuchania wiedza pozajęzykowa kompensuje braki językowe uczniów o niskim poziomie językowym, a ułatwia rozumienie w przypadku uczniów zaawansowanych językowo. Kompensacyjny wpływ wiedzy jednak nie zawsze skutkuje prawidłowym rozwiązaniem zadań testowych.

Reasumując, wiedza pozajęzykowa jest istotnym czynnikiem mającym wpływ na zrozumienie tekstu. Testując czytanie i słuchanie, należy zatem pamiętać, że:

- brak wiedzy ogólnej nie powinien utrudniać zrozumienia tekstu (Alderson 2000: 29);

- tekst nie może być zbyt znany uczniom, aby nie umożliwiał rozwiązania zadań tylko na podstawie wiedzy ogólnej (Khalifa/Weir 2009: 138).

Jak podaje Buck (2001: 125), negatywnemu wpływowi wiedzy ogólnej na wyniki testu można zapobiec na trzy sposoby: a) poprzez zadania bazujące na wiedzy, którą każdy zdający posiada; b) poprzez zadania bazujące na wiedzy, której nikt ze zdających nie posiada; c) poprzez zadania bazujące na wiedzy dostarczonej przez test. Thompson (1995: 25) sugeruje natomiast wybór tekstów neutralnych, wykluczających możliwość znajomości prezentowanego tematu lub wprowadzenie większej ilości tekstów o różnorodnej tematyce. W przypadku, gdy zdający są dość homogeniczną grupą i posiadają podobny zakres wiedzy ogólnej, jak np. maturzyści, wskazana jest konstrukcja zadań opartych na tej wiedzy. Do egzaminów certyfikатовych przystępują zaś osoby w różnym wieku, o różnym wykształceniu, a tym samym o bardzo zróżnicowanej wiedzy ogólnej. W tej sytuacji powinny być stosowane teksty neutralne. Z powodu masowego charakteru egzaminów maturalnych i certyfikатовych i w związku z tym ograniczonego czasu testowania, niezwykle trudno jest zrealizować postulat większej ilości tematycznie zróżnicowanych tekstów.

#### **2.4.2. Stan psychofizyczny zdającego**

Na przebieg procesu czytania i słuchania oraz osiągnięcia w rozumieniu znaczny wpływ mają czynniki związane ze stanem psychofizycznym zdającego. Jak już wielokrotnie podkreślano, odbiór tekstów obcojęzycznych wymaga wzmoczonego wysiłku kognitywnego, w tym przede wszystkim wyczerpanej uwagi. Nie tylko to, co dzieje się na zewnątrz, wokół ucznia, ale także to, co zachodzi w jego umyśle i w nim samym może działać jak dystraktor uniemożliwiający skoncentrowanie i ukierunkowanie energii poznawczej na zamierzony cel, czyli zrozumienie tekstu. Dodać należy, że, z uwagi na krótkotrwałość bodźca słuchowego i brak kontroli nad przekazem audytywnym, rozproszenie uwagi jest bardziej odczuwalne i brzemiennie w skutkach podczas słuchania niż czytania.

Na stan psychofizyczny zdającego według O'Sullivan (2000, za: Weir 2005: 51) wpływają takie czynniki, jak: krótkotrwałe dolegliwości typu ból głowy, przeziębienie; lekkie upośledzenia, jak dysleksja, niedowidzenie czy niedosłyszenie,

wiek, płeć, osobowość, pamięć, styl kognitywny, schematy afektywne, koncentracja, motywacja, stan emocjonalny. Poniżej przedstawione zostaną te czynniki, które w znacznym stopniu wpływają na poziom osiągnięć podczas odbioru tekstów obcojęzycznych.

### **Pamięć robocza**

Według *Capacity Theory of Comprehension* sformułowanej przez Justa i Carpenter (1992) pamięć robocza odpowiada za ilościowe i jakościowe różnice w rozumieniu językowym<sup>55</sup>. Jest ona miejscem przetwarzania bodźców wizualnych i akustycznych oraz przechowywania pośrednich i końcowych produktów tych procesów, a jej ograniczona pojemność jest cechą indywidualnie zróżnicowaną. Tym samym osoby, które z natury dysponują pamięcią roboczą o większej pojemności, szybciej i łatwiej rozumieją teksty pisane i audialne w języku obcym oraz opanowują nowe słownictwo.

### **Motywacja a koncentracja uwagi**

Jednym z podstawowych predyktorów osiągnięć w rozumieniu jest także motywacja, czyli „uruchomienie systemu aktywizacyjno-emocjonalnego” prowadząca do „nasilenia eksploracji percepcji” (Woźnicki/Zawadzka 1979: 13). Motywacja wykazuje wiele cech zbieżnych z uwagą, takich jak: 1) skupianie uwagi na określonym przedmiocie poznawczym, 2) uporczywe, wymagające pokonywania przeszkód, długotrwałe koncentrowanie wysiłku oraz 3) intensywność wysiłku wkładanego w podejmowane zadania (Dakowska 2008: 28). Motywację słusznie zatem określa Dakowska (2008: 29) jako „politykę kierowania swoją uwagą” o charakterze jednorazowym – w odniesieniu do pojedynczego zadania, lub długofalowym, gdy mamy do czynienia z zaangażowaniem w proces dydaktyczny. Podczas czytania i słuchania zmotywowany uczeń w odróżnieniu od niezmotywowanego poprzez odpowiednie zarządzanie swoją uwagą, wytrwale, pomimo przeciwności, dąży do wyznaczonego celu, jakim jest zrozumienie tekstu.

Do czynników podtrzymujących uwagę podczas odbioru tekstu należy: zainteresowanie czytającego/słuchającego prezentowanym materiałem, wynikające

---

<sup>55</sup> Por. zasadę limitowania ilości energii kognitywnej (*das Prinzip des limitierten Aufmerksamkeitsquantums*, Karcher 1988, tłum. za: Iluk 2008b: 36).

w znacznej mierze z obecności schematów ułatwiających jego przetwarzanie, relewantność materiału z punktu widzenia ucznia oraz prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu lub porażki (Keller 1983, za: Dakowska 2008: 29).

Jak więc łatwo wywnioskować z powyższego, teksty trudne, niedopasowane do poziomu językowego uczniów, nudne, a tym samym nie zaspokajające ich potrzeb poznawczych, nie sprzyjają koncentracji i w rezultacie utrudniają zrozumienie.

### **Motywacja a głębokość przetwarzania**

W tym kontekście warto też poruszyć zagadnienie wpływu motywacji na głębokość przetwarzania, a tym samym na zapamiętywanie i poziom zrozumienia tekstu. Lutjeharms (2010: 13), nie podejmując szczegółowych rozważań na ten temat, ogólnie stwierdza: „Die Motivation beeinflusst die Kontrolle der selektiven Aufmerksamkeit und daher die Verarbeitungstiefe [...]”. Oddziaływanie motywacji na głębokość przetwarzania uzależnione jest od jej rodzaju. Ogólnie wyróżnia się motywację zewnętrzną, u której podstaw leży potrzeba osiągnięcia określonych korzyści (np. materialnych, ambicjonalnych, praktycznych) i motywację wewnętrzną, której istotę stanowi bezinteresowność – źródłem zadowolenia i celem samym w sobie jest sam proces przyswajania języka (Szalek 2004: 59-60). Zewnętrznie zmotywowani uczniowie przetwarzają tekst w sposób powierzchowny, np. podczas czytania bardziej zwracają uwagę na fakty i szczegóły niż na główne myśli tekstu, związki zachodzące pomiędzy nimi czy sferę odniesień i powiązań międzytekstowych (Alderson 2000: 53). Podczas gdy powierzchowne przetwarzanie tekstu konsumuje w stosunkowo niewielkim stopniu zasoby kognitywne, głębokie przetwarzanie, stosowane przez wewnętrznie zmotywowanych uczniów, wiąże się z wnioskowaniem, a tym samym wymaga znacznego wysiłku kognitywnego (Manolopoulou-Sergi 2004: 432).

### **Styl kognitywny**

Sposób i efektywność przetwarzania wynika po części również ze stylu kognitywnego charakterystycznego dla zdającego. Dörnyei (2005: 124) definiuje go jako „an individual's preferred and habitual modes of perceiving, remembering, organizing, processing, and representing information”. Badacz prezentuje szereg

różnych stylów kognitywnych, sytuując je jednocześnie na dwóch podstawowych płaszczyznach: holistyczno-analitycznej i werbalno-wyobrażeniowej. W zależności od stylu kognitywnego, czytający/słuchający dąży do organizacji informacji jako zintegrowanej całości lub też jako sumy poszczególnych części, preferuje modalność werbalną lub wizualno-przestrzenną (ibid.: 127).

### **Poziom lęku**

Stan emocjonalny i psychofizyczny czytającego/słuchającego uzależniony jest również od poziomu lęku, w tym lęku językowego i testowego, który często towarzyszy uczącym się języków obcych i zdającym egzaminy w tym zakresie. Badania wykazują, że wysoki poziom lęku powoduje m.in. spadek koncentracji oraz utrudnia wydobycie i aplikację posiadanych schematów, obniżając tym samym efektywność wizualnego/audytywnego przetwarzania i zapamiętywania<sup>56</sup>.

Lęk szczególnie często towarzyszy słuchaniu tekstów w języku obcym zwiększając już i tak znaczne obciążenie pamięci roboczej, co bezpośrednio skutkuje niższymi osiągnięciami w rozumieniu (Chen/Chang 2009). Z badań Franssona (1984: 112) wynika, że uczniowie doświadczający lęku czytają płytko, powierzchownie, podczas gdy nielekliwi przetwarzają teksty pisane na głębszym poziomie. W podobny sposób oddziałuje stres i powiązany z nim lęk na procesy słuchania w języku obcym. Zawadzka (1987: 141) wnioskuje, że recepcja tekstów audialnych w sytuacji stresu „przebiega bardziej powierzchownie, głównie na podstawie informacji zatrzymanych w pamięci krótkotrwałej, bez udziału niezbędnych dla prawidłowego dekodowania procesów rekonstrukcji, tworzenia hipotez itp.”

### **Schematy afektywne**

Inna kwestia to oddziaływanie schematów afektywnych na przebieg i wynik kognitywnego przetwarzania. Schematy afektywne należy interpretować jako emocjonalne korelaty ogólnej wiedzy zdającego, które w połączeniu z cechami konkretnego zadania w dużym stopniu determinują emocjonalną odpowiedź na to zadanie. W sytuacji testowej schematy afektywne mogą zarówno ułatwiać, jak

---

<sup>56</sup> Na temat wpływu lęku na proces czytania i słuchania zob. np. Saito/Horwitz/Garza (1999) i Vogely (1998).



i utrudniać przetwarzanie i wykonywanie poszczególnych zadań (Bachman/Palmer 1996: 65-66).

Pozytywne emocje wpływają aktywizująco na procesy myślowe, prowadzą do ożywienia obrazów powstałych pod wpływem tekstów, co wspomaga zapamiętywanie, które, jak już ukazano, nieodłącznie towarzyszy rozumieniu (Paliński 1990: 22). Negatywne emocje, których źródłem może być np. kontrowersyjny temat, wywołują często myśli odbiegające od treści tekstu i prowadzą do przedwczesnego wyciągania wniosków. Co więcej, odbiorca może ignorować lub zniekształcać nieodpowiadające mu treści (Karcher 1987: 25). Uaktywnione schematy afektywne mogą w tym przypadku znacznie ograniczać możliwości kognitywne zdającego. Z drugiej zaś strony emocjonalnie nacechowane teksty stymulują przetwarzanie wyższego rzędu i głębiej zapadają w pamięć, co ma duże znaczenie dla jakości i efektywności rozumienia (Bachman/Palmer 1996: 66).

Podczas słuchania, o czym była już mowa w rozdziale 1.3.5, również głos i sposób mówienia danej osoby może być nośnikiem określonych skojarzeń emocjonalnych. Już na podstawie barwy, tonu głosu, rytmu, akcentu słuchający dokonuje oceny osoby mówiącej i buduje swoje nastawienie w stosunku do niej i wypowiedzianych przez nią treści (Solmecke 1993: 12).

### **Dolegliwości fizyczne**

Jak już wspomniano, dekoncentrująco oddziałują wszelkie dolegliwości fizyczne<sup>57</sup>, a zwłaszcza te o przejściowym charakterze, pojawiające się nieoczekiwanie, jak np. ból zęba czy ból głowy, na które uczeń nie jest przygotowany. Również głód czy zmęczenie (np. po nieprzespanej nocy) obniżają możliwości percepcyjno-poznawcze zdających (Goh 1999: 31).

### **Podsumowanie**

Zaprezentowane powyżej wewnętrzne, tj. związane bezpośrednio z osobą zdającego, determinanty osiągnięć testowych w rozumieniu z pewnością nie wyczerpują długiej listy czynników składających się na to zagadnienie (por. Kunnan 1995). Spośród nich wybrano te, które w największym stopniu odzwierciedlają

---

<sup>57</sup> Uczniowie niepełnosprawni podlegają innym, uwzględniającym ich potrzeby, procedurom egzaminacyjnym.

i zarazem potwierdzają subiektywny charakter rozumienia w języku obcym. Pojemność pamięci roboczej, umiejętność regulowania natężenia uwagi, poziom wewnętrznej motywacji oraz lęku towarzyszących nauce i używaniu języka obcego, pozytywne lub negatywne emocje, których źródłem mogą być teksty testowe, jak też ogólny stan fizyczny zdającego – wszystkie te czynniki wpływają na osiągnięcia ucznia w sytuacji egzaminacyjnej.

## **2.5. Wybór tekstów**

### **2.5.1. Cele czytania i słuchania**

Przebieg i wynik procesu czytania i słuchania jest zdeterminowany m.in. celem, jakim czytający/słuchający kieruje się podczas odbioru tekstu. Dlatego proces czytania/słuchania tego samego tekstu w zależności od nastawienia odbiorcy może za każdym razem mieć inny przebieg i kończyć się innym rezultatem. Cel czytania/słuchania pozostaje w ścisłym związku z gatunkiem tekstu oraz nastawieniem i potrzebami odbiorcy.

W literaturze przedmiotu mowa jest m.in. o stylach, technikach, czy też strategiach czytania/słuchania stosowanych w zależności od obranego przez odbiorcę celu<sup>58</sup>. W ramach czytania/słuchania ekstensywnego, charakteryzującego się szybkim, selektywnym przetwarzaniem informacji, wyróżnia się następujące style:

- czytanie/słuchanie orientujące, w celu pobieżnego zapoznania się z tekstem, np. orientacji w temacie, strukturze czy przydatności tekstu;
- czytanie/słuchanie globalne (*skimming*), polegające na konstrukcji ogólnego sensu tekstu (budowy makrostruktury) w oparciu o jak najmniejszą ilość szczegółów zawartych w tekście – stosowane w celu określenia tematyki tekstu, najważniejszych myśli tekstu, zidentyfikowania intencji nadawcy, sytuacji komunikacyjnej, uczestników komunikacji, rozpoznania słów-kluczy;
- czytanie/słuchanie selektywne (*scanning*), w celu wyłowienia konkretnych informacji, odbiorca wie, jak wygląda poszukiwany przez niego symbol lub grupa symboli (np. data, nazwisko);

---

<sup>58</sup> Należy zaznaczyć, że terminy odnoszące się do stylów czytania/słuchania używane są w literaturze niekonsekwentnie.

- czytanie/słuchanie poszukujące (*search reading/search listening*), w celu wyszukania informacji na dany temat, przy czym czytający/słuchający nie zna formy, w jakiej te informacje pojawiają się w tekście.

Czytanie/słuchanie intensywne (totalne, szczegółowe) polega na bardzo dokładnym przetworzeniu tekstu, w tym szczegółów dotyczących jego treści, gramatyki, leksyki, frazeologii i intonacji<sup>59</sup>. Możemy do niego zaliczyć;

- czytanie/słuchanie detaliczne – rozumienie słowo w słowo w celu dokonania korekty lub transkrypcji tekstu;
- czytanie/słuchanie analityczne – analiza językowej warstwy tekstu (struktur gramatycznych, słownictwa);
- czytanie/słuchanie interpretujące – wzmożone inferowanie w celu zrozumienia treści domyślnych, wyciąganie wniosków w oparciu o posiadaną wiedzę;
- czytanie/słuchanie krytyczne – subiektywna ocena treści i formy tekstu, zajęcie określonego stanowiska<sup>60</sup>.

Poszczególne style czytania/słuchania – w zależności od postawionego celu – prowadzą do osiągnięcia różnych rodzajów zrozumienia. Ogólnie wyróżnia się:

- zrozumienie globalne (całościowe), czyli uchwycenie ogólnego sensu (głównych myśli) tekstu;
- zrozumienie szczegółowe, czyli dokładna, sięgająca poziomu słów analiza tekstu;
- zrozumienie selektywne – w wąskim ujęciu oznacza przetwarzanie na poziomie lokalnym, polegające przede wszystkim na lokalizacji i identyfikacji określonego ciągu znaków (np. nazwiska, roku) (Grotjahn/Tesch 2010b: 96); w szerokim ujęciu odnosi się do wyłowienia określonych informacji szczegółowych, również zawartych w kilku zdaniach<sup>61</sup>.

<sup>59</sup> Eggers (1996: 21) zauważa, że słuchanie totalne prawie w ogóle nie występuje nawet podczas słuchania w języku ojczystym.

<sup>60</sup> Zob. Pugh 1978: 53-55, za: Chodkiewicz 1986: 93-94; Glaboniat 1998: 64; Storch 1999: 126; Lutjeharms 2001: 907; Krumm 2001: 1087; Christmann/Groeben 2002: 166; Rost 2002: 158; Adamczak-Krysztowicz 2007: 60-61, 2009a: 78; Khalifa/Weir 2009: 56-57.

<sup>61</sup> Np. Adamczak-Krysztowicz (2009b: 123) rozumienie selektywne ujmując następująco: „Die Konzentration des Hörenden kann dabei auf punktuelle Daten, Eigennamen oder Zahlen gelenkt werden, aber auch auf bestimmte Definitionen, Argumente Pro und Contra sowie konkrete Thesen und Fakten”. Gdy słuchający/czytający wyławia z tekstu definicje, argumenty, tezy czy fakty, a więc

W tym miejscu należy dokonać merytorycznego uściślenia pojęcia *rozumienie globalne*. W literaturze przedmiotu interpretowane jest ono bardzo szeroko: od określenia komunikacyjnego kontekstu, intencji czy tematyki wypowiedzi po wyodrębnienie głównych myśli czy idei przewodniej tekstu. Rozumienie globalne obejmuje zatem umiejętności bardzo zróżnicowane pod względem głębi przetwarzania, a tym samym stopnia trudności. O ile do określenia kontekstu czy tematu wypowiedzi, czyli tego, o czym jest mowa w tekście, wystarczy powierzchowne rozumienie polegające na rozpoznaniu słów-kluczy, „umiejętność określenia głównej myśli tekstu oznacza rozumienie, że w tekście zawarta jest główna i drugorzędna informacja” (Paliński 1990: 170). Konstrukcja makrostruktury, czyli uchwycenie „znaczenia tekstu, jego sedna i esencji” oraz najważniejszych myśli tekstu wymaga redukcji treści odbieranego tekstu za pomocą trzech makroreguł: eliminacji informacji zbędnych, uogólniania i opartej na wnioskowaniu konstrukcji. Określenie głównej myśli, jak też najważniejszych informacji tekstu wymaga zatem „głębokiej analizy i głębokiego przetworzenia treści, wysokiego stopnia wnioskowania oraz umiejętności identyfikacji treści ważnych i treści zbędnych, które są zadaniami bardzo trudnymi [...]” (Marzec-Stawiarska 2011: 29-30). Jak słusznie zatem zauważa Paliński (1990: 170): „Umiejętność określenia głównej myśli, a umiejętność zrozumienia tematu wypowiedzi [zrozumienia o czym jest mowa w tekście] – to różne parametry”.

Aby wyraźnie zaznaczyć głębię rozumienia globalnego implikowanego przez dane zadanie, w niniejszej rozprawie rozróżnia się: 1) powierzchowne rozumienie globalne na II poziomie przetwarzania, zachodzące podczas określania tematu tekstu na podstawie informacji eksplicytnych; 2) głębsze rozumienie globalne na II poziomie przetwarzania, zachodzące podczas określania głównej myśli tekstu na podstawie informacji eksplicytnych; 3) głębokie przetwarzanie globalne na III poziomie przetwarzania, zachodzące podczas określania głównej myśli tekstu na podstawie informacji eksplicytnych i implicytnych.

Należy pamiętać, że podczas czytania/słuchania odbiorca na bieżąco monitoruje stopień osiągnięcia celu i dopasowuje styl czytania/słuchania do swoich

---

jedno- lub kilkuzdaniowe informacje, czas intensywnej koncentracji uwagi jest dłuższy niż w przypadku wychwytywania pojedynczych słów. Mamy tu zatem raczej do czynienia z rozumieniem selektywno-szczegółowym.

potrzeb. Oznacza to, że podczas aktu czytania/słuchania może on zmieniać i modyfikować wcześniej przyjęty styl (Lutjeharms 2010: 11). Cel rozumienia determinuje również stopień natężenia uwagi oraz zakres treści w procesie odbioru tekstu (Honnef-Becker 1996: 47). Innymi słowy, cel decyduje o dokładności i głębokości przetwarzania.

Poniżej zaprezentowane są różne style czytania i słuchania stosowane na poziomie mikrostruktury (*local comprehension*) i makrostruktury tekstu (*global comprehension*) zilustrowane odpowiednimi przykładami.

	<b>Rozumienie całościowe tekstu</b> ( <i>global comprehension</i> )	<b>Rozumienie na poziomie zdań i członów zdań</b> ( <i>local comprehension</i> )
<b>Czytanie ekstensywne: selektywne, szybkie i wydajne</b> ( <i>expeditious reading</i> )	<b>Czytanie globalne</b> ( <i>skimming</i> ), w celu określenia tematu i głównych myśli tekstu. <b>Czytanie poszukujące</b> ( <i>search reading</i> ) – w celu lokalizacji i integracji informacji na określony temat rozsianych w całym tekście, np. aby odpowiedzieć na pytania.	<b>Czytanie selektywne</b> ( <i>scanning</i> ) w celu lokalizacji konkretnych, ściśle określonych informacji, np. dat, nazwisk, słów. <b>Czytanie poszukujące</b> ( <i>search reading</i> ) – w celu znalezienia informacji na określony temat zlokalizowanych w obrębie jednego zdania.
<b>Czytanie intensywne: dokładne, powolne i linearne</b> ( <i>careful reading</i> )	<b>Czytanie szczegółowe:</b> – rozumienie głównych myśli tekstu i ważnych informacji szczegółowych, związków pomiędzy nimi, – rozumienie intencji autora tekstu, odróżnienie opinii od faktów, inferowanie w celu zrozumienia znaczeń wyrażonych <i>implicite</i> .	<b>Czytanie szczegółowe:</b> – rozumienie struktury syntaktycznej zdań i członów zdań; rozumienie kohezji leksykalnej i/lub kohezji gramatycznej; – rozumienie znaczeń markerów dyskursu; rozumienie znaczeń leksykalnych/dedukowanie znaczenia jednostek leksykalnych na podstawie budowy morfologicznej i kontekstu.
<b>Płytkie natężenie uwagi</b>	<b>Słuchanie w celu ogólnego zrozumienia</b> ( <i>skimming</i> ) w celu identyfikacji tematu	<b>Słuchanie selektywne</b> ( <i>scanning</i> ) <b>nie wymagające koncentracji uwagi</b> w celu lokalizacji informacji istotnej dla

	i głównych myśli dyskursu, np. przesłuchiwanie kanałów telewizyjnych, słuchanie reklam, podsłuchiwanie. <b>Komunikacja fatyczna</b> , np. pozdrowienia, życzenia	słuchającego np. skrót najważniejszych informacji.
<b>Średnie natężenie uwagi</b>	<b>Słuchanie w celu poznania fabuły, skomentowania</b> , np. film, wywiad radiowy czy telewizyjny. <b>Słuchanie konwersacyjne</b> , np. codzienne rozmowy <b>Wymiana informacji</b> , np. przewodnik turystyczny.	<b>Skoncentrowane słuchanie selektywne</b> w celu lokalizacji obszaru występowania informacji potrzebnej słuchającemu, np. zapowiedzi na lotnisku, prognoza pogody. <b>Słuchanie poszukujące</b> ( <i>search listening</i> ) w celu lokalizacji i zrozumienia informacji zaspokajających z góry określone potrzeby słuchającego, np. informacje dla podróżnych. <b>Słuchanie wiadomości</b> , np. nagranie na automatycznej sekretarce.
<b>Głębokie natężenie uwagi</b>	<b>Słuchanie szczegółowe</b> w celu określenia głównych myśli i związków zachodzących pomiędzy nimi, np. słuchanie wykładu.	<b>Słuchanie szczegółowe</b> w celu zapamiętania głównych myśli i ilustrujących je szczegółów, np. negocjacje.
<b>Bardzo głębokie natężenie uwagi</b>	<b>Słuchanie w celu ustalenia decydujących faktów</b> , np. zaznania świadka.	<b>Słuchanie ważnych instrukcji</b> , np. pytanie o drogę. <b>Słuchanie w celu zapamiętania werbalnej formy wypowiedzi</b> , np. słuchanie w celu zacytowania.

Tab.1. Rodzaje czytania/słuchania a cele słuchającego (oprac. na podstawie Urquhart/Weir 1998: 123; Grotjahn 2000a: 21; Field 2008: 66; Khalifa/Weir 2009: 46-47)<sup>62</sup>

Powyższe zestawienie pokazuje, że rodzaje czytania i słuchania różnią się celami komunikacyjnymi przyjętymi przez odbiorcę, procesami kognitywnymi leżącymi u podstaw czytania/słuchania oraz stopniem zrozumienia treści. W realnych

<sup>62</sup> O ile nie podano inaczej, teksty z języka angielskiego i niemieckiego przetłumaczyła E. Podpora-Polit.

sytuacjach komunikacyjnych czytający/słuchający sam, w zależności od potrzeb i nastawienia przyjmuje określony cel podczas odbioru tekstu, zaś podczas testowania funkcję celów spełniają zadania testowe. Mając na uwadze postulat autentyczności, „eine Verstehensabsicht soll durch Aufgaben nicht nur simuliert, sondern wirklich aufgebaut werden” (Honnef-Becker 1996: 48). Ważną funkcję nadawania i kształtowania celu w czytaniu i słuchaniu spełnia kontekstualizacja zadań, czyli umieszczenie ich za pomocą odpowiednio sformułowanych instrukcji/poleceń w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (Glaboniat 1998: 66, 68).

Zdefiniowane na drodze kontekstualizacji cele determinują rodzaj i sposób użycia różnych umiejętności i strategii, a w konsekwencji wpływają na przebieg i wynik zachodzących procesów mentalnych. Ułatwiają one rozumienie tekstu, gdyż umożliwiają aktywację odpowiednich schematów, wywołują postawę oczekiwania i przewidywania, sprzyjają budowie hipotez dotyczących treści tekstu<sup>63</sup>. Rację ma zatem Bachman (1990: 133) stwierdzając: „[...] the more context embedded the input is, the more likely the test taker will be able to respond to its propositional content”. Z tego powodu zadania testowe sprawdzające rozumienie tekstów pisanych i mówionych powinny: 1) być poprzedzone instrukcją, pozwalającą odbiorcy dokonać kontekstualizacji i określić cel czytania/słuchania, 2) posiadać cel sprecyzowany w odniesieniu do określonego poziomu przetwarzania, 3) badać jak najszersze spektrum umiejętności i strategii stosowanych do osiągnięcia tego celu (Glaboniat 1998: 66; Weir i in. 2000: 24; Grotjahn 2005: 13).

Inną kwestią, jaką w tym miejscu należy jeszcze poruszyć, są możliwości i zasadność pomiaru poszczególnych rodzajów czytania w odniesieniu do poziomów przetwarzania. Za Grotjahnem i Teschem (2010b: 96-97) należy zauważyć, że:

- Czytanie poszukujące jest stosowane podczas odpowiedzi na pytania dotyczące głównych informacji w tekście. Wiąże się ono głównie z przetwarzaniem semantycznym na poziomie globalnym i lokalnym, procesy inferowania zachodzą w ograniczonym stopniu.
- Czytanie selektywne oznacza przetwarzanie na poziomie lokalnym i polega przede wszystkim na lokalizacji i identyfikacji określonego ciągu znaków (np. nazwiska, roku), co jest możliwe, nawet gdy tekst nie został zrozumiany.

---

<sup>63</sup> Wspomagającą rolę kontekstualizacji podczas rozumienia ze słuchu doskonale ilustruje wypowiedź jednej z osób badanych przez Goh (1999: 31): „If I guess the topic that they’re talking about, I can understand most of the words. If I do wrong to guess the topic, I’ll not understand even one sentence”.

Zatem uzasadnione jest pytanie, czy czytanie selektywne powinno wchodzić w skład konstruktów testowych w zakresie rozumienia tekstu pisanego.

- Sprawdzenie umiejętności czytania szybkiego (jak np. *skimming*) wymagałoby użycia odpowiednio długich tekstów, skonstruowania odpowiedniej liczby jednostek testowych oraz wprowadzenia określonych limitów czasowych, dlatego testy najczęściej sprawdzają czytanie dokładne.

### 2.5.2. Czytelność a stopień trudności tekstu

Niewątpliwie tekst jest jednym z ważniejszych czynników determinujących poziom osiągnięć w rozumieniu tekstu czytanego i słuchanego. W kontekście wyboru i oceny odpowiedniości danego tekstu dla celów testowania często poruszany jest problem stopnia trudności. Aby go określić, wypracowano wiele różnych metod, tzw. wskaźników (zwanych również formułami, indeksami) czytelności (*readability formula*), uwzględniających zarówno parametry ilościowe, np. długość oraz ilość wyrazów czy zdań, jak też parametry jakościowe, odnoszące się m.in. do częstotliwości występowania danych jednostek leksykalnych oraz złożoności syntaktycznej<sup>64</sup>.

Wskaźniki te mierzą czytelność, oznaczającą „the degree to which a given group of people find certain reading matter comprehensible” (Davies i in. 1999: 163). Popularnym wskaźnikiem czytelności stosowanym do określania stopnia trudności tekstów anglojęzycznych jest indeks Flescha<sup>65</sup>. Czytelność tekstu oblicza się tu przy użyciu parametrów ilościowych, za pomocą następującej formuły matematycznej:

$$206,835 - 1,015 (\text{liczba słów} \div \text{liczba zdań}) - 84,6 (\text{liczba sylab} \div \text{liczba słów})$$

Toni Amstad zmodyfikowała tę formułę, uwzględniając specyfikę języka niemieckiego. Wskaźnik czytelność tekstu w języku niemieckim jest wynikiem następującego działania matematycznego:

$$180 - (\text{liczba słów} \div \text{liczba zdań}) - (\text{liczba sylab} \div \text{liczba słów}) \times 58,5$$

<sup>64</sup> Do często stosowanych poza omówionym poniżej indeksem Flescha należy np. formuła Gunninga (Gunning Fog Index, zwany też wskaźnikiem lub współczynnikiem mglistości Gunninga), którą można stosować do określania stopnia trudności tekstów w języku angielskim oraz w języku polskim (zob. Seretny 2006) oraz Wiener Sachtextformel dla języka niemieckiego.

<sup>65</sup> Informacje pochodzą ze stron Wikipedii w języku polskim i niemieckim: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Indeks\\_czytelno%C5%9Bci\\_Flescha](http://pl.wikipedia.org/wiki/Indeks_czytelno%C5%9Bci_Flescha), <http://de.wikipedia.org/wiki/Lesbarkeitsindex> [dostęp: 5.05.2012].



Do indeksu czytelności Flescha dołączona jest skala pozwalająca odczytać otrzymany wynik (zob. rozdz. 6.1.3).

Urquhart i Weir (1998: 146) przestrzegają przed zbytnim poleganiem na wynikach takiego pomiaru, gdyż trudność tekstu jest wypadkową wielu czynników – tych związanych z samym tekstem (jego zawartością lingwistyczną, propozycjonalną, strukturą dyskursywną oraz organizacyjną) oraz tych odnoszących się do osoby czytającego (posiadana wiedza, cel czytania)<sup>66</sup>.

Jednakże, jak trafnie zauważa Iluk (2009: 50-51), w krytyce badań nad czytelnością pomija się fakt, że długość wyrazów i zdań istotnie wpływa na przebieg i wynik przetwarzania tekstu. Badania dowodzą bowiem, że długie, liczące ponad 10 liter, wyrazy dwukrotnie spowalniają tempo czytania. Ten negatywny wpływ na szybkość przetwarzania wynika z dłuższego trwania fiksacji takich wyrazów, konieczności ich fonologicznego dekodowania, niezautomatyzowanego dostępu leksykalnego i czasu potrzebnego do ustalenia ich znaczenia kontekstowego. Ponieważ powolne tempo czytania zużywa pojemność pamięci roboczej, do przetworzenia trudnych miejsc w tekście niezbędne są – wymagające czasu i dodatkowej energii kognitywnej – regresje. Ich brak skutkuje niezrozumieniem znacznej części informacji.

Podczas czytania i słuchania na pamięć roboczą obciążająco wpływają również długie, złożone pod względem syntaktycznym zdania. Za wartość krytyczną w czytaniu Iluk (ibid.) przyjmuje za Baumannem (1982) 12-13 wyrazów w nieustrukturyzowanym zdaniu. Podobnie wartość ta kształtuje się dla słuchania i wynosi 9-13 wyrazów w zdaniu (Eluchina/Musnickaja oraz Hellmich, za: Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 116).

Wskaźnik czytelności tekstu jest przydatnym narzędziem, który pozwala stosunkowo szybko stwierdzić, czy tekst pod względem lingwistycznym nie przekracza możliwości kognitywnych i językowych odbiorcy lub/i czy w pełni je wykorzystuje. Jak słusznie zauważa Seretny (2006: 90), wskaźnik „można wykorzystywać jedynie jako swego rodzaju drogowskaz, a nie absolutny wyznacznik”. Badaczka podkreśla również, że czytelność tekstu nie oznacza stopnia jego zrozumiałości, gdyż zrozumienie cechują różne stopnie głębokości i zależy ono

---

<sup>66</sup> Również Crossley, Greenfield i McNamara (2008) krytycznie odnoszą się do tradycyjnych formuł czytelności, które uwzględniają głównie powierzchowne cechy tekstów. W zamian proponują formułę Coh-Metrix, opierającą się na badaniu procesów kognitywnych zachodzących podczas czytania.

zarówno od tekstu, jak i wiedzy oraz doświadczeń odbiorcy. Wskaźnik czytelności informuje raczej o tym, czy i w jakim stopniu tekst jest dostępny dla określonego odbiorcy. „Nie ulega jednak wątpliwości, że – ogólnie rzecz ujmując – teksty łatwiejsze, dostępnejsze mają większą szansę na to, że zostaną przez czytelnika zrozumiane (zinternalizowane)” (ibid.).

Reasumując, parametry ilościowe tekstu wpływają na stopień obciążenia pamięci roboczej, a tym samym determinują efektywność przetwarzania kognitywnego. Podczas odbioru tekstu składającego się z długich wyrazów i syntaktycznie rozbudowanych zdań może nastąpić przekroczenie ograniczonej pojemności pamięci, czego widocznym skutkiem jest niepełne lub błędne zrozumienie. Zaprezentowany powyżej indeks czytelności Flescha pozwala przewidzieć stopień trudności tekstu pod względem leksykalno-gramatycznym dla danego odbiorcy, wskazując jednocześnie na możliwości jego prawidłowego zrozumienia (Davies i in. 1999: 163).

Stopień czytelności nie jest tożsamy ze stopniem trudności. Ilekroć poniżej będzie mowa o stopniu trudności czy tekstach trudnych, należy mieć na uwadze, że trudność jest pojęciem względnym, tekst nie jest trudny lub łatwy sam w sobie, ale staje się takim dla danego odbiorcy o określonej wiedzy, pojemności pamięci roboczej, motywacji itd.<sup>67</sup>. Czytelność należy zatem interpretować jako jeden z czynników tekstowych, który może podnosić lub obniżać stopień trudności tekstu.

### **2.5.3. Cechy tekstów pisanych**

#### **2.5.3.1. Budowa tekstów**

Duży wpływ na rozumienie tekstu czytanego ma świadomość struktury i organizacji retorycznej tekstów. Czytający, aby zrozumieć tekst, korzysta z wyznaczników strukturalnych odnoszących się do: 1) spójności strukturalnej (kohezji) i semantycznej tekstu (koherencji); 2) wzorców organizacji retorycznej (np. problem-rozwiązanie, przyczyna-skutek, porównanie/kontrast, klasyfikacja,

---

<sup>67</sup> Solmecke (1993: 34) ujmuje ten problem następująco: „Textschwierigkeit ist keine Eigenschaft eines Textes allein, sondern resultiert aus dem Zusammentreffen eines Textes mit bestimmten Eigenschaften und eines Hörers/Lesers mit einem bestimmten Niveau der Sprachkenntnisse, des Vorwissens und der Verstehensstrategien. Ein Text ist daher nicht an sich, sondern stets mit Bezug auf einen bestimmten Rezipienten schwierig oder leicht, verständlich oder weniger verständlich“.

argumentacja za i przeciw); 3) łączników; 4) tytułów, podtytułów, wprowadzeń, streszczeń, wyliczeń lub elementów typograficznych (Chodkiewicz 2009: 56-57).

Badania pokazują, że teksty koherentne są łatwiejsze w odbiorze, zwłaszcza gdy ich zawartość treściowa jest nieznana czytelnikowi. Kohezja, którą sygnalizuje użycie synonimów, powtórzeń, elips, zaimków, przedimków, wpływa na rozumienie w mniejszym stopniu niż koherencja, prawdopodobnie za sprawą występujących inferencji. Zaś łączniki są pomocne w przetworzeniu dyskursu, gdy temat tekstu jest mniej znany czytelnikowi (Alderson 2000: 67-68).

Jeśli chodzi o organizację retoryczną tekstów, nie bez znaczenia jest fakt, że znajduje się ona pod wpływem oddziaływań konwencji kulturowych. Skonwencjonalizowana struktura, której doskonałym przykładem są teksty narracyjne, ułatwia nie tylko rozumienie i zapamiętywanie tekstu, ale również sprzyja wizualizacji treści (Alderson 2000: 64; Chodkiewicz 2009: 57-58). Patrząc na to zagadnienie z drugiej strony, użytkownik języka obcego z powodu nieznaności uwarunkowanych kulturowo form i gatunków tekstów może mieć trudności w ich właściwej interpretacji. Źródłem problemów jest w tym wypadku konflikt zachodzący pomiędzy oczekiwaniami czytającego w stosunku do struktury tekstu a jej rzeczywistym kształtem (Iluk 2009: 57).

Nie mniej ważna jest obecność tytułu, który, o ile jest adekwatnie sformułowany<sup>68</sup> i rzeczywiście ujmuje temat tekstu, spełnia szereg istotnych funkcji podczas przetwarzania kognitywnego:

- poprzez aktywację odpowiednich schematów i ograniczenie ilości wiedzy wydobywanej dla celów przetwarzania steruje recepcją tekstu;
- ewokuje pytania odnoszące się do treści tekstu, budując określone oczekiwania i nastawienie czytającego;
- kieruje uwagę czytającego, sprzyjając w ten sposób selektywnemu zapamiętywaniu informacji, a to z kolei powoduje zwolnienie pojemności pamięci roboczej dla procesów przetwarzania wyższego rzędu i przyswojenia tekstu (Iluk 2009: 55).

Inne miejsca strategiczne, jak początek i koniec tekstu oraz akapity, również optymalizują procesy rozumienia pod warunkiem, że rozpoczynają się od zdań kluczowych – makrosądów, stanowiących kontekst i punkt odniesienia dla dalszych

---

<sup>68</sup> Na temat tytułów wspomagających kognitywne przetwarzanie zob. Iluk (2009: 55-56).

zdań. Jednym słowem, tekst i każdy akapit powinno otwierać i kończyć zdanie wyrażające główną myśl danej wypowiedzi, zawierające uogólnienie czy też podsumowanie przedstawionych problemów (Chodkiewicz 1986: 132-133; Iluk 2009: 58-59). Taka strukturalna przejrzystość wraz z odpowiednim tytułem pozwala na aktywację właściwych schematów oraz selektywne wydobycie posiadanej wiedzy, wzbudza postawę oczekiwania, wpływa na kierunek, intensywność uwagi i głębi przetwarzania, a w rezultacie ułatwia proces przetwarzania i zapamiętywania tekstu (Iluk 2009: 54-59).

Podczas czytania w procesie konstrukcji modelu tekstowego i sytuacyjnego tekstu znaczącą rolę odgrywają następujące zasady strukturalizacji dyskursu:

- prezentacja znanej informacji przed nową;
- umiejscowienie głównych informacji na pierwszym planie, informacji dodatkowych – w dalszym tle;
- wymienianie ważnych informacji na pierwszym miejscu;
- oznaczanie informacji odnoszących się bezpośrednio do tematu tekstu poprzez powtarzanie, formy zaimkowe czy nietypowe struktury;
- sygnalizowanie relacji pomiędzy mikro- i makrosądami (Grabe 2000: 236).

Podsumowując niniejszy wywód, należy stwierdzić, że zaprezentowane cechy przyczyniają się do spójności tekstu oraz dostarczają czytającemu narzędzi do budowy adekwatnej interpretacji tekstu. W sytuacji testowej organizacja tekstu pisanego ma duże znaczenie z jeszcze jednego powodu, o czym pisze Kobayashi (1995: 266-267, za: Urquhart/Weir 1998: 142): „[...] tightly organised texts tended to produce more questions on main ideas than less organised texts.[...] If texts were loosely organised, on the other hand, questions tend to focus on details or literal understanding”. W świetle powyższego nie można zatem odmówić słuszności opinii Weira (2005: 70):

One would ideally like texts in tests to be clearly sequenced or have a clear line of argument running through it. We appreciate that real life does not always meet these demands but feel, that in tests, the failure of the writer shouldn't mean the reader is held to account.

### 2.5.3.2. Zawartość językowo-treściowa tekstu

W aspekcie testowania ważna jest również zawartość treściowa tekstów pisanych, uwzględniająca życiowe doświadczenia wszystkich zdających. Treść powinna być wystarczająco znana czytającemu, by mógł uaktywnić i wykorzystać przechowywaną w postaci schematów wiedzę, ale powinna też wносить informacje nowe, uniemożliwiając rozwiązanie zadań testowych bez przeczytania tekstu. Co więcej, zdający powinien odpowiadać i zarazem utożsamiać się z rzeczywistym adresatem tekstu (Urquhart/Weir 1998: 142-143).

Aby uniknąć stronniczości testów (*test bias*), wynikającej ze znajomości tematu tekstu przez niektórych zdających, konstruktorzy testów często wybierają teksty o tematyce neutralnej, ogólnej. Jednakże takie teksty mogą okazać się nieinteresujące dla zdających, skutkując brakiem motywacji i zaangażowania w proces czytania. Jednym z możliwych sposobów rozwiązania tego problemu, jest według Bachmana (1990: 138), zaprezentowanie różnych tekstów o szerokiej tematyce. Glaboniat (1998: 76) z kolei postuluje:

Andererseits muss darauf geachtet werden, dass die Texte zum Lesen motivieren, authentisch wirken, in ihrer Summe einen Teil der zielsprachigen Kultur widerspiegeln und trotz ihrer allgemeinen Ausrichtung nicht als inhaltsleer, überholt oder langweilig eingeschätzt werden.

W odniesieniu zarówno do tekstów czytanych, jak i słuchanych, przyjmuje się, że teksty abstrakcyjne są trudniejsze w odbiorze niż teksty konkretne, opisujące realne zdarzenia, czynności czy obiekty. Także stopień eksplikatywności uważany jest za wyznacznik stopnia trudności tekstu: im mniej informacji domyślnych wymagających wnioskowania, tym tekst uznawany jest za łatwiejszy. W tym miejscu należy jednakże dodać, że zbyt wysoki stopień eksplikatywności może utrudniać rozumienie. Przykładem są teksty prawne, w których dąży się do precyzyjnych sformułowań, wykluczających niejednoznaczność i nie dopuszczających innych interpretacji poza zamierzoną przez autora (Alderson 2000: 62).

Trudność tekstu jest także uwarunkowana gęstością informacji, o której świadczy ilość wyrazów – nośników informacji. Wysokie zagęszczenie myśli

zawartych w tekście prowadzi do bardziej skoncentrowanego czytania wymagającego dużego nakładu uwagi, co może skutkować trudnościami w jego przetwarzaniu. Teksty o wysokiej zawartości informacji redundantnej, w których relewantne informacje występują pojedynczo i są rozsiane w całym tekście, sprzyjają zapamiętaniu istotnych treści, ale mogą jednocześnie wydłużać czas czytania i obniżać motywację czytającego. Odpowiednia, czyli niezbyt wysoka i niezbyt niska gęstość informacji, znajduje się gdzieś pośrodku pomiędzy tymi dwoma przypadkami (Chodkiewicz 1986: 51; Glaboniat 1998: 79). Do innych istotnych wyznaczników stopnia trudności tekstu należy poza tym ilość zaprzeczeń oraz wyrażanych w formie okresów warunkowych ilość informacji kontrfaktycznych w tekście (Bachman 1990: 136-137; Alderson 2000: 62).

Jednym z najważniejszych językowych determinantów stopnia trudności tekstów pisanych jest ich zawartość leksykalna. Badania wykazały, że teksty, w których użyte zostało trudne słownictwo, nie są łatwiejsze w rozumieniu, nawet gdy ich tematyka jest znana czytelnikowi. Czytającym w języku obcym szczególne problemy sprawiają wyrażenia idiomatyczne, homonimy, wyrazy o niskiej frekwencji i zawierające trudne kombinacje literowe (Alderson 2000: 69-70). Jednakże przesadą byłoby, zdaniem Glaboniat (1998: 78-79), koncentrowanie się podczas konstrukcji testu lub wyboru tekstu tylko na zawartości nieznanej leksyki. Przy ocenie stopnia trudności zawartości leksykalnej tekstu należy bowiem uwzględnić relewantność nieznanych jednostek leksykalnych dla procesu rozumienia oraz możliwości ustalenia znaczenia na podstawie informacji dostarczonych przez kontekst.

W sytuacji testowej, gdy nie można korzystać ze słowników, twierdzi Tinnefeld (2002: 43), do nieznanego słownictwa nie powinny należeć jednostki leksykalne kluczowe dla zrozumienia tekstu, zwłaszcza jeśli nie jest możliwe odczytanie ich znaczenia z kontekstu. Inaczej rysuje się ten problem w przypadku, gdy czytający mają do czynienia z nowym, nieznanym im słownictwem, którego znaczenie mogą odczytać z kontekstu lub też korzystając z posiadanej wiedzy. Leksyka ma tutaj dużą wartość diagnostyczną, gdyż dzięki niej zdający mogą się wykazać wnioskowaniem, które stanowi jedną z podstawowych umiejętności czytania.

Wpływ budowy syntaktycznej tekstów na przetwarzanie tekstów jest natomiast zagadnieniem nie do końca wyjaśnionym. Badania psycholingwistyczne w tym zakresie, z jednej strony dostarczają sprzecznych danych, z drugiej zaś trudno jest określić ich znaczenie dla teorii czytania i przetwarzania struktur składniowych w sytuacjach rzeczywistych (Urquhart/Weir 1998: 59-62; Alderson 2000: 69). W rozdziale 1.2.2.1. przybliżono badania Berman, które pokazują, jakie cechy syntaktyczne tekstu wpływają na osiągnięcia w rozumieniu tekstów pisanych. W tym miejscu należy dodać, że teksty formalne, Nieliterackie oraz gęste pod względem informacji z reguły cechuje wysoki stopień złożoności strukturalnej, przejawiający się m.in. obecnością dużej ilości form rzeczownikowych i rozbudowanych zdań podrzędnie złożonych (Glaboniat 1998: 81).

Kończąc powyższe rozważania warto jeszcze wspomnieć o ważnej roli informacji wizualnych towarzyszących tekstowi. Informacje występujące w postaci obrazków, zdjęć, tabel, diagramów wspomagają procesy rozumienia, gdyż aktywują schematy niezbędne do przetworzenia tekstu, wywołują określone skojarzenia, ułatwiają przewidywania oraz oddziałują motywująco na przetwarzającego (ibid.: 85-86). Jednakże obrazki nie odnoszące się do treści tekstu lub spełniające tylko funkcje estetyczne – zamieszczone jako „ozdobniki” – nie ułatwiają rozumienia (Iluk 2006: 249).

Ogólnie rzecz biorąc, zawartość treściowo-językowa tekstów testowych powinna być dopasowana do kognitywnych zasobów i możliwości zdających, a przede wszystkim do ich stopnia biegłości językowej i poziomu wiedzy ogólnej.

Reasumując powyższe, do czynników strukturalnych utrudniających recepcję tekstu należy: zakłócenie lub brak spójności na poziomie kohezji i koherencji; niezachowanie zasad strukturalizacji dyskursu i wzorców organizacji retorycznej; brak łączników oraz sygnałów strukturalnych w postaci odpowiednio sformułowanego tytułu, śródtytułów, streszczeń, wyliczeń, elementów typograficznych; brak podziału na akapity lub nieumiejętne ich wydzielenie. Co się tyczy czynników językowo-treściowych, na proces rozumienia negatywnie wpływa: zbyt znana lub też całkowicie nowa treść tekstu, wysoki stopień abstrakcyjności, zbyt niski lub zbyt wysoki poziom eksplikatywności i gęstości tekstu, duża ilość nieznanego słownictwa oraz złożoność struktur gramatycznych.

Należy jednocześnie zaznaczyć, że trudność tekstu testowego należy też oceniać przez pryzmat towarzyszących im jednostek testowych. Zdający wchodzi w interakcję z zadaniem testowym, składającym się z tekstu i jednostek testowych, i to obie strony: zdający i zadanie decydują o osiąganym wyniku.

## **2.5.4. Cechy tekstów audialnych**

### **2.5.4.1. Budowa i treść tekstów**

Jednym z podstawowych wymagań wobec tekstu audialnego jest jego przejrzysta, logiczna struktura, charakteryzująca się przede wszystkim wyraźnym podziałem na sensowne części oraz obecnością wyznaczników spójności i organizacji, do których należą strukturalizujące tekst na poziomie makrostruktury i mikrostruktury markery dyskursu w rodzaju: *What I'm going to talk about is ..., because, then* (Thompson 1995: 26; Adamczak-Krysztowicz 2007: 62)<sup>69</sup>. Ponadto ważne jest też zachowanie linearnego lub czasowego porządku opisywanych wydarzeń, prezentowanie zdania lub opinii przed ilustrującymi je przykładami oraz podanie tytułu dostarczającego informacji o treści tekstu (Anderson/Lynch 1988: 48; Buck 2001: 150).

W przypadku tekstów słuchanych w języku obcym duże znaczenie ma ich długość. Należy pamiętać, że podczas słuchania odbiór bodźców akustycznych oraz przetwarzanie informacji zachodzi w czasie rzeczywistym bez możliwości kontroli tempa mowy. Intensywność tych procesów prowadzi do stosunkowo szybkiej utraty koncentracji i zmęczenia słuchającego. Gdy fragmenty tekstu trwają dłużej niż 2-3 minuty, uczniowie niejako „wyłączają się”, czyli w pewnym momencie przestają śledzić tok rozmowy, co bezpośrednio przekłada się na stopień zrozumienia tekstu. Z tego powodu Thompson (1995: 25) zaleca, aby fragmenty tekstów audialnych wykorzystywane w testowaniu nie przekraczały podanego powyżej czasu. Buck (2001: 123) natomiast uzależnia ich długość od zawartości językowo-treściowej. Teksty nudne lub trudne w odbiorze powinny być krótsze, teksty długie – łatwiejsze, a teksty jednocześnie długie i trudne powinny posiadać przejrzystą strukturę.

---

<sup>69</sup> Dunkel (1993: 273) przytacza jednakże badania, z których wynika, że makro-markery ułatwiają rozumienie i zapamiętywanie wykładu. Mikro-markery, jak np.: *ok., all right, after this*, nie spełniają takiej funkcji.



Następnym, wymagającym krótkiego omówienia, zagadnieniem jest treść tekstów audialnych. Jak ukazano w poprzednim rozdziale, znajomość prezentowanego tematu może być wręcz kluczowa dla zrozumienia tekstu. Jeśli chodzi o tematykę tekstów audialnych, nie mniej ważny jest wybór i dopasowanie tekstów do oczekiwań i zainteresowań zdających. Desselmann (1983: 7) zauważa, że trudne lub nawet wręcz niemożliwe jest zmuszenie kogoś do uważnego słuchania, gdy treść tekstu jest dla tej osoby nudna i bez znaczenia. Natomiast w sytuacji odwrotnej, gdy odbiorca ma do czynienia z tekstem interesującym i zaspokajającym jego potrzeby poznawcze, zachodzi pełna mobilizacja i ukierunkowanie energii kognitywnej, objawiające się wytężonym skoncentrowaniem uwagi na słuchanym tekście. W tym miejscu należy jednakże zaznaczyć, że w sytuacji testowej dodatkowym bodźcem motywującym do odbioru tekstów czytanych i słuchanych niezależnie od ich treści, jest chęć uzyskania jak najlepszego wyniku na egzaminie.

Stopień trudności tekstów audialnych determinuje również gęstość oraz explikatywność zawartych w nich informacji. Wysoka gęstość tekstu, innymi słowy, duża ilość informacji wyrażona w małej liczbie zdań, niekorzystnie wpływa na rozumienie. W podobny sposób oddziałuje niski stopień explikatywności: im więcej informacji domyślnych, tym tekst jest trudniejszy w odbiorze (Solmecke 1999: 322).

W procesie rozumienia ze słuchu znaczącą rolę odgrywa także stopień abstrakcyjności treści: uczniowie lepiej radzą sobie z tekstami konkretnymi niż abstrakcyjnymi (ibid.). Szczególnie wymagające pod względem treściowym są teksty przekazujące informacje rzeczowe. Brown (1995, za: Grotjahn 2005: 127) wymienia 6 cech, które teksty narracyjne, deskryptywne oraz ekspozycyjno-argumentacyjne czynią trudnymi w odbiorze słuchowym:

- duża liczba przedmiotów i osób przedstawionych w tekście;
- przedmioty i osoby są trudne do rozróżnienia;
- złożone relacje przestrzenne;
- tok narracji nie odpowiada przebiegowi wydarzeń w rzeczywistości;
- konieczność wzmożonego inferowania w celu zrozumienia tekstu;
- treść nieprecyzyjna, niespójna, nie odnosząca się do wcześniejszych informacji.

Co się tyczy tekstów ekspozycyjnych, badania przeprowadzone przez Anderson i Lyncha (1988: 48) wskazują, że słuchający lepiej odtwarzają teksty

o informatywnym tytule oraz zachowujące wymieniony na wstępie porządek: główne myśli wyrażone przed ilustrującymi je przykładami. Szerzej omawia to zagadnienie Desselmann (1983: 6), stwierdzając m.in., że odpowiednio sformułowany, tj. wyrażający temat tekstu tytuł, wywiera korzystny wpływ na rozumienie ze słuchu. Jak już wspomniano powyżej, tytuł ogranicza i ukierunkowuje bowiem procesy przetwarzania audytywnego, wzmacniając zapamiętywanie, oraz uaktywnia schematy, które spajają nowe napływające informacje w logiczną całość. Badacz zwraca również uwagę na sposób rozwinięcia treści w tekstach audialnych oraz usytuowanie głównej myśli tekstu (ibid.: 11-12). Z badań wynika, że z reguły teksty, w których dominuje dedukcyjny sposób przedstawienia treści, są łatwiejsze w odbiorze audytywnym. Prezentacja głównej myśli/założenia tekstu na samym początku pozwala słuchającemu szybko wyodrębnić najważniejsze punkty wywodu i skupić na nich uwagę. Indukcyjny sposób rozwinięcia treści wiąże się ze znacznym wysiłkiem kognitywnym, gdyż słuchający podczas odbioru na bieżąco stawia szereg hipotez dotyczących treści, które znajdują potwierdzenie, bądź też nie, dopiero na końcu wywodu. Gdy rezultaty analizy tekstu okazują się być sprzeczne z założeniami mówiącego, słuchający, opierając się na zapamiętanym materiale, jest zmuszony dokonać weryfikacji hipotez, co nie zawsze prowadzi do właściwego zrozumienia tekstu.

Duże znaczenie dla dokładności i głębokości przetwarzania tekstu ma zrozumienie myśli przewodniej tekstu. Najkorzystniejszy wpływ na zrozumienie ma usytuowanie głównej myśli na początku i końcu tekstu. W pierwszym przypadku wiąże się to przede wszystkim z wysokim poziomem koncentracji, motywacji i brakiem zmęczenia u słuchającego, w drugim przypadku wynika z możliwości dokonania syntezy i ogólnego podsumowania treści tekstu. Podczas słuchania dłuższych tekstów, wskutek nasilającego się zmęczenia i związanego z tym osłabienia uwagi, myśl przewodnia tekstu usytuowana w środku wywodu może umknąć percepcji słuchającego (ibid.).

Widzimy więc, że teksty audialne wykorzystywane w celach testowania sprawności rozumienia ze słuchu powinny spełniać szereg wymagań dotyczących ich struktury organizacyjno-treściowej. Do najważniejszych czynników, wspomagających i zarazem ułatwiających rozumienie ze słuchu, należy: spójna i transparentna budowa tekstu, czasowy lub linearny porządek wywodu, dedukcyjny

sposób rozwinięcia treści, długość tekstu uwzględniająca możliwości percepcyjne odbiorców oraz stopień złożoności gramatyczno-leksykalnej tekstu, niski stopień abstrakcyjności, gęstości oraz wysoka eksplikatywność tekstu.

#### **2.5.4.2. Cechy języka mówionego**

Ogólnie przyjmuje się, że język mówiony jest mniej złożony i łatwiejszy niż język pisany (Solmecke 1993: 33). Teksty oralne charakteryzują się jednakże dużym zróżnicowaniem pod względem językowym, wykazując, w mniejszym lub większym stopniu, cechy języka pisanego. W obrębie języka mówionego wyróżnia się zatem:

- spontaniczny język mówiony, np. w autentycznych monologach, dialogach i multilogach;
- przygotowany język mówiony, np. w dydaktycznych symulacjach sytuacji rzeczywistych (scenki rodzajowe), wykładzie, komentarzu politycznym;
- niespontaniczny język mówiony, w tekstach wcześniej napisanych, wygłoszonych z pamięci lub przeczytanych, np. w sztukach teatralnych, wiadomości telewizyjnych, tekstach literackich (Dirven 1984: 21-22)<sup>70</sup>.

Język mówiony należy ujmować nie w opozycji binarnej: język spontaniczny – niespontaniczny, ale na osi kontinuum dopuszczającej wiele stopni pośrednich: od ekstremalnie spontanicznego do ekstremalnie niespontanicznego, czyli wykazującego cechy tekstów pisanych. Wyszczególnione kategorie stanowią swoiste punkty orientacyjne, pozwalające odpowiednio umiejscowić na tej osi różne teksty audialne. Te, które są przyporządkowane do jednej kategorii, także mogą różnić się pod względem spontaniczności, np. niespontaniczne teksty mówione dzielą się na teksty napisane w celu ich ustnego wygłoszenia, np. wiadomości telewizyjne lub przemówienie polityczne, oraz teksty napisane w celu cichego czytania, np. listy, proza, gatunki dziennikarskie (Dirven 1984: 22)<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Szczegółowego omówienia form języka mówionego dokonuje Głaboniat (1998: 86-89).

<sup>71</sup> Natomiast Ur (1989: 13), osadzając teksty audialne na osi stylu formalnego-nieformalnego, wyróżnia: „styl wybitnie formalny (formuły ceremoniału, niektóre przemówienia polityczne) poprzez stosunkowo formalny (czytanie wiadomości, wykłady), stosunkowo nieformalny (wykłady telewizyjne, większość nauczania w klasie) do bardzo nieformalnego (plotkowanie, kłótnie rodzinne)”.

Czym zatem charakteryzuje się spontaniczny język mówiony?<sup>72</sup> Przede wszystkim wyróżnia go styl potoczny, czyli:

- 1) różnorodność akcentów językowych, wyrazowych, zdaniowych oraz intonacji;
- 2) cały zakres wyrażen kolokwialnych, dialektalnych, slangowych, idiomatycznych, wulgarnych;
- 3) niedokończone zdania, nagłe zwroty w toku rozmowy;
- 4) zwleknięcie z mówieniem: wypełniacze ciszy (*fillers*), np. *mm*, *well*, *er*, *anyway*, przerwy w mówieniu, powtórzenia, błędne rozpoczynanie zdania, a następnie poprawianie lub zmienianie wyrażonych myśli, słownictwa lub użytych struktur gramatycznych (*false starts*);
- 5) elipsy, niedopowiedzenia, aluzje;
- 6) modyfikacje fonologiczne w formie redukcji, upodobnień, elizji (opuszczeń), osłabienie artykulacji;
- 7) słownictwo ekspresywno-emocjonalne, np. wykrzyknienia, zdrobnienia;
- 8) zdania krótkie o nieskomplikowanej budowie syntaktycznej.

Za Ur (1984: 13) należy dodać, że stopień potoczności mowy odzwierciedla przede wszystkim wymowa, słownictwo, gramatyka i składnia wypowiedzi, zaś stopień spontaniczności wpływa na składnię i strukturę dyskursu.

W tym miejscu nasuwają się istotne z perspektywy testowania słuchania ze zrozumieniem pytania: Biorąc pod uwagę kryterium spontaniczności, które teksty należy stosować w testowaniu? Które cechy języka mówionego ułatwiają, a które utrudniają rozumienie tekstów obcojęzycznych? Przeprowadzone badania wskazują, że teksty audialne posiadające w większym stopniu cechy języka mówionego niż pisanego, czyli teksty spontaniczne, są lepiej rozumiane przez uczniów (Thompson 1995: 24). Ponadto, zgodnie z postulatem autentyczności, teksty audialne powinny posiadać cechy naturalnego dyskursu, a więc wykazywać właściwości mowy potocznej (Adamczak-Krysztowicz 2007: 65).

Co się tyczy przedstawionych powyżej cech, w różnym stopniu – w zależności od częstotliwości ich występowania, jak też poziomowi biegłości

---

<sup>72</sup> Rost (2002: 171) wyróżnia 2 rodzaje cech charakteryzujących język mówiony, tj. cechy fizyczne, jak np.: namyślanie się, intonacja, akcent, różne tempo mówienia, odgłosy w tle, oraz cechy lingwistyczne, jak np.: słownictwo i wyrażenia kolokwialne, użycie elips, ponowne rozpoczynanie zdań.

językowej uczniów – wpływają one na zrozumienie tekstów słuchowych. Z badań w tym zakresie wynika, że:

Ad 1. Nieznany uczniom akcent językowy może zakłócić, a nawet przerwać i całkowicie zablokować proces rozumienia. Akcent wyrazowy i zdaniowy oraz intonacja spełniają niezwykle ważną funkcję komunikacyjną, mianowicie, uzupełniają lub zaprzeczają znaczenie dosłowne, np. nadając wypowiedzi ton sarkastyczny lub ironiczny. Aby właściwie zinterpretować tekst, słuchający muszą poprawnie odczytać funkcję wymienionych cech prozodycznych (Buck 2001: 35, 38). Obcość kulturowa może dodatkowo utrudniać ich zrozumienie. Obecnie, wskutek upowszechnienia języka angielskiego na świecie oraz wzrastającej ekspozycji na jego lokalne, regionalne i narodowe odmiany, coraz częściej wysuwany jest postulat uwzględnienia różnych akcentów w audialnych tekstach testowych (Geranpayeh/Taylor 2008: 4).

Ad 2. Jednym z najczęściej sygnalizowanych przez uczniów problemów podczas słuchania jest nierozumienie słownictwa (Goh 1999: 23; Boyle 1984: 34). Celowo nie użyto tu słowa *nieznajomość*, gdyż to nie tylko nowe elementy leksykalne uniemożliwiają zrozumienie mowy. Wielu słuchających ma trudności z identyfikacją znanych słów z powodu niewystarczająco wykształconego wzorca percepcyjnego oraz nieutrwalonego i nieautomatyzowanego słownictwa audialnego w języku obcym (Grotjahn 2005: 123-124). Jeśli chodzi o proporcje leksykalne, Czerwińska (2004: 83) przyjmuje za Myczko (1995) trzyprocentową zawartość nieznanych jednostek semantycznych w słuchanym tekście testowym jako górną granicę. Zaś Adamczak-Krysztowicz (2007: 62) uważa, że powinny one raczej dotyczyć redundantnych fragmentów dyskursu.

Ad 4. Przerwy w strumieniu mowy mogą zarówno ułatwiać, jak też utrudniać rozumienie mowy spontanicznej. Buck (2001: 41) powołuje się na badanie Vossa (1979), z którego wynika, że słuchający odbierają np. powtórzenia, wypełniacze ciszy jako określone wyrazy lub części wyrazów lub też odwrotnie – części wyrazów interpretują jako sygnały namyślenia się. Z drugiej zaś strony, przerwy, np. w postaci wypełniaczy ciszy, zwalniają tempo mówienia oraz mogą wspomagać segmentację tekstu, ułatwiając tym samym rozumienie tekstu (Buck 2001: 42). Ponadto wypełniacze ciszy są sygnałem dla słuchającego, że wypowiedź będzie kontynuowana (Krakowian 1985: 97).

Ad 5. Elipsy, aluzje, niedopowiedzenia są niezwykle trudne, a czasami wręcz niemożliwe do zrekonstruowania, gdy uczeń nie potrafi odtworzyć kontekstu rozmowy, nie zna kultury, historii oraz nie śledzi bieżących wydarzeń kraju docelowego.

Ad 6. Modyfikacje fonologiczne w znacznym stopniu utrudniają rozumienie tekstu, czego źródeł należy szukać przede wszystkim w ograniczonej wiedzy językowej słuchającego, nie pozwalającej kompensować brakującej informacji fonologicznej (Thompson 1995: 26; Buck 2001: 34).

Jak widać, wiele z przedstawionych cech języka mówionego stanowi potencjalne zagrożenie dla prawidłowego przebiegu procesu rozumienia. Zbyt wysoki poziom trudności językowej tekstu słuchowego można zredukować jego zawartością treściową – spontaniczne teksty mówione nie są z reguły zbyt wymagające pod tym względem – oraz redundancją występującą na różnych poziomach języka, tj. na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym i leksykalnym. Przybiera ona także postać powtórzeń, parafraz, autokorekty, tautologii, a wzmacniać ją może szeroko pojmowany kontekst wypowiedzi (np. temat, sytuacja). Elementy redundantne spowalniają tempo mowy, ułatwiając w ten sposób śledzenie toku wypowiedzi oraz antycypację (Ur 1984: 140; Buck 2001: 67; Grotjahn 2005: 130). Z jednej strony redundancja wywiera korzystny wpływ na rozumienie, zwłaszcza w przypadku uczniów słabo znających język, z drugiej zaś niesie niebezpieczeństwo odbioru nadmiernej ilości informacji, spowodowane nieumiejętnością odróżnienia elementów relewantnych od redundantnych. W konsekwencji może prowadzić to do istotnych zakłóceń w procesie rozumienia (Zawadzka 1987: 53; Field 2008: 246).

#### **2.5.4.3. Czynniki akustyczne**

Komponenty akustyczne, wpływające na poziom trudności tekstu audialnego i pośrednio determinujące stopień jego zrozumienia, możemy zgrupować w dwóch podstawowych kategoriach, takich jak: rozmówca/rozmówcy, np. sposób i tempo mówienia, rozróżnialność głosów, oraz przekaz audytywny, np. jakość nagrania, dodatkowe odgłosy, ilość odtwarzań, akustyka pomieszczenia (Zimmermann 1980: 5). W oparciu o Solmecke (2000: 63, za: Grotjahn 2005: 132), zaprezentowane

w formie tabelarycznej komponenty akustyczne zostaną omówione z uwzględnieniem praktyki i potrzeb testowania rozumienia ze słuchu.

Komponenty akustyczne	Poziom trudności tekstu	
	← raczej łatwy	raczej trudny →
odgłosy w tle	ciche	głośne
akustyka pomieszczenia	dobra	zła
jakość nagrania	dobra	zła
tempo mówienia	powolne	szybkie
artykulacja	wyraźna	niewyraźna
intonacja	zróżnicowana	monotonna
przerwy pomiędzy zdaniem i fragmentami zdań	raczej dłuższe	raczej krótsze
zabarwienie dialektalne, regionalne, socjolektyczne	nie występuje	silne
pozostałe odchylenia od języka standardowego	nie występują	silne
liczba rozmówców	jeden	wielu
rozdzielność głosów w dialogu	bez problemu	zła
nakładanie się głosów podczas zmiany rozmówców	nie występuje	częste
okrzyki, wtrącenia/inne przerywniki rozmowy	nie występują	częste
ilość odtwarzań	wielokrotne	jednokrotne

Tab. 2. Czynniki akustyczne determinujące trudność tekstu audialnego (Solmecke 2000: 63, za: Grotjahn 2005: 132)

Znaczący wpływ na poziom trudności tekstu słuchowego poza cechami ściśle językowymi ma ilość osób mówiących oraz sposób i tempo prowadzenia przez rozmowy. Im większa ilość interlokutorów, tym trudniejsze jest śledzenie toku rozmowy, szczególnie gdy wchodzi ona sobie w słowo, przerywają wypowiedzi innych. Ważną rolę, ułatwiającą lub dodatkowo utrudniającą zrozumienie takiej rozmowy, odgrywa tempo mówienia oraz rozdzielność głosów. W przeciwieństwie do tego, co twierdzi powyżej Solmecke, zbyt długie przerwy pomiędzy zdaniem i zbyt wolne tempo mowy mogą negatywnie wpływać na odbiór mowy (Grotjahn

2005: 132). Tinnefeld (2002: 147) opowiada się za autentycznym, czyli wzorowanym na rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, tempem mowy. Oznacza to, że gdy rodzimi użytkownicy języka w danej sytuacji mówią szybko, również w tekście audialnym należy zachować podobne tempo mowy.

W sytuacji testowej zdający nie mają wizualnego kontaktu z rozmówcami, a zadania polegają m.in. na przyporządkowaniu danej opinii, zdania, działania do konkretnej osoby czy określeniu jej nastroju. Słuchający musi zatem wiedzieć, kto i kiedy wypowiada daną kwestię. Pomocne w identyfikacji osób występujących w nagraniu jest posługiwanie się w rozmowie imionami oraz wyraziste, różniące się między sobą barwy głosów. Tak więc rozróżnialność głosów jest kluczowa dla rozumienia ze słuchu i, podkreślny, poprawnego rozwiązania zadań testowych (Tinnefeld 2002: 150).

Kolejnym zagadnieniem jest obecność odgłosów w mniejszym lub większym stopniu zagłuszających wyrazistość mowy i prowadzących do szumu, czyli zakłóceń lub luk w odbiorze<sup>73</sup>. Obecność odgłosów jest uzasadniona postulatem autentyczności: w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych również słyszymy teksty w mniejszym lub większym stopniu nasycone różnymi dodatkowymi dźwiękami, które mogą zakłócać odbiór informacji relewantnych. Teksty mierzące stopień rozumienia ze słuchu sprawdzają umiejętność rozumienia mowy w warunkach zbliżonych do rzeczywistych. Z tego powodu teksty audialne powinny zawierać umiarkowaną pod względem liczby i natężenia ilość odgłosów występujących w tle prezentowanego monologu czy rozmowy (ibid.: 148-149). Poza tym odgłosy mogą dostarczać istotnych informacji o sytuacji komunikacyjnej, prowadząc w ten sposób do przywołania właściwych schematów i przewidywania treści tekstu. Jednakże, jak słusznie zaznacza Glaboniat (1998: 90), trzeba wyraźnie rozróżnić odgłosy w tle wspomagające rozumienie tekstu słuchowego i odgłosy zakłócające, utrudniające ten proces, np. wynikające ze złej jakości nagrania.

Co się tyczy ilości odtwarzań tekstów audialnych, postulat autentyczności wskazuje na jednokrotną prezentację. Wydaje się, że tylko nieliczne teksty możemy

---

<sup>73</sup> Szum może być również spowodowany ze strony słuchającego, np. chwilową nieuwagą czy nieznaną słownictwem, ze strony mówiącego – niepoprawnym wymówieniem lub użyciem słowa czy zwrotu (Ur 1984: 14).



usłyszeć 2 razy, np. wiadomość nagrany na autentycznej sekretarce czy zapowiedź na dworcu. W rzeczywistości, wskutek postępu technologicznego, wzrasta liczba nagrań, które można odtworzyć 2 razy (*listen/watch again*), np. zamieszczone w Internecie wiadomości BBC (Geranpayeh/Taylor 2008: 3).

Bolton (1996: 47) akcentuje fakt, że dla ucznia słuchanie tekstów obcojęzycznych w sytuacji szkolnej czy testowej jest bardziej niekorzystne niż w sytuacji rzeczywistej.

[...] Hörverstehen über eine Tonaufnahme ist immer schwieriger als das Hörverstehen in der Realität, wo das situative Umfeld, Gestik, Mimik und die Lippenbewegungen der Sprechenden beim Verstehen helfen. Dazu kommt, dass die mangelhafte Qualität von Tonaufnahmen manchmal das Hören erschwert. (ibid.)

Wielokrotna prezentacja nagrania do pewnego stopnia kompensuje nieautentyczność sytuacji testowej: brak kontaktu wizualnego z mówiącymi, niską jakość nagrania oraz konieczność konstrukcji kontekstu przez słuchającego. Tę nieautentyczność dodatkowo pogłębia fakt, że podczas egzaminu wymaga się od ucznia dokładniejszego słuchania tekstów niż miałoby to miejsce w rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej oraz mogą pojawić się dodatkowe zakłócenia słyszalności spowodowane dużą liczbą zdających czy złą akustyką pomieszczenia (Buck 2001: 171).

Zdaniem Paschke (2001: 160-161) większa ilość odtwarzań nie ma prawie żadnego wpływu na rodzaj i strukturę sprawdzanych umiejętności, modyfikuje tylko poziom trudności zadania testowego. Natomiast Buck (2001: 171) ma pewne wątpliwości pod tym względem: „[...] hearing and processing a text a second time may utilise different comprehension skills from the first time – we really do not know”.

Obecnie na egzaminie maturalnym wszystkie teksty sprawdzające rozumienie ze słuchu odtwarzane są dwukrotnie. Kierując się zasadą „kontrastywnej prezentacji wyselekcjonowanych nagrań” oraz „wspierania autentycznej recepcji tekstów”, Adamczak-Krysztowicz (2007: 65-66) obok tekstów odtwarzanych dwukrotnie zaleca wprowadzenie słuchania jednokrotnego zarówno na poziomie podstawowym,

jak i rozszerzonym egzaminu maturalnego. Jak słusznie proponuje Buck (2001: 232), teksty sprawdzające umiejętność określania głównej myśli tekstu mogłyby być odtwarzane raz, zaś 2 razy – teksty wymagające wyselekcjonowania informacji szczegółowych.

## 2.6. Wpływ jednostek testowych na rozumienie

Jak już powiedziano, przebieg i wynik procesu czytania i słuchania w sytuacjach nieegzaminacyjnych zdeterminowany jest celem, jaki odbiorca samodzielnie obiera, i jakim kieruje się podczas odbioru tekstu. W sytuacji testowej cel czytania i słuchania zostaje mu podany w instrukcji, a proces rozumienia sterowany jest przez formę i treść konkretnego zadania testowego. W tym miejscu należy się zastanowić, jakie stopnie rozumienia implikują poszczególne jednostki testowe.

Zanim to zagadnienie zostanie zaprezentowane, krótkiego omówienia wymaga używana tutaj terminologia. W niniejszej pracy pojęcie *zadanie* definiowane jest za Grotjahnem (2005) w szerokim sensie: jako problem przedłożony zdającym do rozwiązania. Zadanie składa się z trzech integralnych części: tekstu (testowego), jednostki (jednostek) testowych oraz polecenia (instrukcji).

Jednostka testowa stanowi tę część testu, która wymaga odpowiedzi od zdającego. Składa się z pewnego rodzaju bodźca (*prompt/stimulus*), który może przybrać formę: pytania, trzonu (*stem*) wymagającego uzupełnienia, cytatu stanowiącego temat do dyskusji oraz polecenia (instrukcji) (Davies i in. 1999: 201).

Wyróżnia się jednostki zamknięte i otwarte. Jednostki zamknięte testu polegają na wyborze prawidłowej odpowiedzi spośród kilku wariantów. Można je łatwo i szybko obiektywnie ocenić, również przy użyciu szablonu lub czytnika optycznego (OMR), ale są trudne do skonstruowania. Z kolei otwarte jednostki testu, czyli jednostki, na które kandydat sam udziela odpowiedzi, są łatwiejsze do opracowania, ale ich sprawdzanie może być trudne i czasochłonne ze względu na możliwość występowania wielu alternatywnych odpowiedzi (*Przewodnik ...* 2004: 124, 139).

### 2.6.1. Rodzaje jednostek testowych

Zdający czytając/słuchając tekstu testowego od początku kieruje się pytaniami narzuconymi odgórnie przez konstruktora testu. Pytania te inicjują i kształtują proces interakcji z tekstem, prowadząc do osiągnięcia określonego stopnia w rozumieniu. Biorąc pod uwagę sposoby ich werbalizacji możemy wyróżnić:

- **pytania tekstowe** – utworzone z wyrażen znajdujących się w tekście (*text-based questions*) – odpowiedź w dosłownym brzmieniu jest bezpośrednio wyrażona w jednym zdaniu;
- **pytania parafrazujące** wyrażenia występujące w tekście (*restructuring/rewording*) – odpowiedź jest wyrażona w obrębie jednego zdania, ale w stosunku do pytania występuje w zmienionym, przekształconym brzmieniu;
- **pytania przekrojowe** (*integration or bridging questions*) – odpowiedź wymaga integracji informacji zlokalizowanej w wielu zdaniach w obrębie tekstu testowego;
- **pytania inferencyjne** (*knowledge-based inference questions*), odnoszące się do informacji zawartych *implicite* – odpowiedź nie jest bezpośrednio wyrażona w tekście, zdający, opierając się na posiadanej wiedzy ogólnej, musi wnioskować na temat opisanej sytuacji (Chodkiewicz 1986: 143-144; Ozuru i in. 2008: 1004)<sup>74</sup>.

Łatwo zauważyć, że pytania tekstowe i parafrazujące sprawdzają rozumienie na poziomie mikrostruktury (*local comprehension*), przekrojowe – na poziomie makrostruktury (*global comprehension*), inferencyjne – na obu poziomach tekstu, oraz że procesy przetwarzania zachodzące pod wpływem tych pytań różnią się głębokością. Udzielenie odpowiedzi na pytania tekstowe odnoszące się do bazy tekstu oznacza zatem zrozumienie tekstu na najniższym poziomie – wystarczy, że czytający/słuchający zapamięta fonologiczne brzmienie pewnych informacji i na tej podstawie je zacytuje. Głębszego przetwarzania wymaga identyfikacja przekształconych informacji, zaś najgłębsze rozumienie zachodzi, gdy

---

<sup>74</sup> Pytania tekstowe i parafrazujące określa się też tekstowo-eksplicytnymi (*textually explicit questions*), przekrojowe – tekstowo-implicitnymi (*textually implicit questions*) a inferencyjne – skryptowo-implicitnymi (*scriptally implicit questions*) (Anderson 1972: 148-155; Koda 2004: 238).

czytający/słuchający musi dokonać zespolenia informacji rozsianej w tekście<sup>75</sup> lub/i wnioskować wykorzystując posiadaną wiedzę (Chodkiewicz 1986: 143; Ozuru i in. 2008: 1004).

Do pomiaru rozumienia na poziomie bazy tekstu często wykorzystywane są również pytania deskryptywne, odnoszące się do treści tekstu, lub streszczenia<sup>76</sup>. Z kolei konstrukcję modeli mentalnych bada się np. za pomocą inferencyjnych pytań przyczynowych (Grotjahn 2000a: 12). Buck (2001: 147) z naciskiem podkreśla kluczową rolę inferowania w przetwarzaniu językowym i potrzebę testowania tej umiejętności podczas słuchania. Pytania inferencyjne mogą dotyczyć np.: głównej myśli tekstu (o ile wymaga ona zrozumienia treści domyślnych), informacji wyrażonej nie werbalnie, ale przez ton, dobór słów czy implikacji pragmatycznych lub logicznych danej wypowiedzi, oceny tekstu, intencji autora (Chodkiewicz 1986: 146; Buck 2001: 148).

Problem wpływu pytań testowych na osiągnięcia w rozumieniu ze słuchu podjęli m.in. Shohamy and Inbar (1991, za: Rubin 1994: 206). Wniosek z ich badań jest następujący: słuchający osiągają lepsze wyniki, udzielając odpowiedzi na pytania odnoszące się do informacji szczegółowych niż ogólnych, a zatem łatwiejsze jest szukanie w tekście konkretnych informacji niż uogólnianie, wnioskowanie i dokonywanie syntezy. Z tych badań wynika również, że uczniowie, którzy odpowiedzieli na pytania ogólne, potrafili odpowiedzieć na pytania szczegółowe, co nie miało miejsca w sytuacji odwrotnej.

Berne (1993) z kolei, badając interakcję pomiędzy tekstami a jednostkami testowymi, zauważyła, że słuchający zapamiętywali więcej informacji szczegółowych z tekstu po rozwiązaniu zadania wielokrotnego wyboru niż po rozwiązaniu zadania luk czy zadania otwartego. Badaczka tłumaczy te wyniki rodzajem zastosowanych jednostek testowych i implikowanym przez nie poziomem przetwarzania. Zadanie wielokrotnego wyboru wymagało bowiem tylko rozpoznania poprawnych odpowiedzi, zaś zadanie luk oraz zadanie otwarte wiązało się z ich przypomnieniem i produkcją.

---

<sup>75</sup> Takie procesy mentalne zachodzą również podczas udzielania odpowiedzi na wymagające inferowania pytania przyczynowe (Grotjahn 2000a: 12).

<sup>76</sup> Jak dowodzą badania Marzec-Stawiarskiej (2006), streszczanie wymaga głębokiego przetworzenia tekstu i nie ogranicza się tylko do bazy tekstu.

Z powyższego wypływa wniosek, że pytania przekrojowe i inferencyjne, które testują przede wszystkim globalne i analityczne rozumienie tekstu, wymagają przetwarzania głębokiego i są trudniejsze dla zdających niż pytania odnoszące się do wyrażonych wprost, jednozdaniowych informacji szczegółowych. Poprzez generalizacje i inferencje zdający muszą bowiem wydedukować pewne informacje z tekstu i dokonać ich własnej interpretacji, wykorzystując w tym celu poszczególne akapity, większe fragmenty lub też cały tekst (Chodkiewicz 1986: 146). Ważną implikacją dotyczącą bezpośrednio testowania sprawności receptywnych jest konieczność badania zrozumienia mikro- i makrostruktury tekstu oraz związanej z tym dywersyfikacji jednostek testowych, o czym w odniesieniu do słuchania pisze Berne (1993: 27):

If only one type of assessment task is used, listening comprehension performance may be overestimated in the case of recognition-based assessment tasks or underestimated in the case of production-based assessment tasks. If a combination of assessment tasks is employed, a more balanced and hence, more accurate assessment of L2 listening performance will result.

Istotny problem w testowaniu językowym stanowi też fakt umiejscowienia jednostek testowych w obrębie zadań. Alderson (2000: 256) zauważa, że jednym ze sposobów zwiększenia autentyczności testu jest wskazanie celu czytania, zanim kandydat przystąpi do aktu czytania. Funkcję celu spełniają w tym przypadku jednostki testowe umieszczone przed tekstem: zdający najpierw zapoznaje się z nimi, a więc wyznacza sobie określony cel, następnie przystępuje do szukania odpowiedzi w tekście. Jednakże w sytuacji jednokrotnego odtwarzania tekstu, jak wynika z badania Sherman (1997, za: Grotjahn 2005: 131), zapoznanie się z jednostkami testowymi przed słuchaniem może wpływać zarówno pozytywnie, jak i negatywnie na zrozumienie tekstu. Z jednej strony bowiem jednostki testowe dostarczają informacji na temat tekstu i ukierunkowują uwagę słuchającego na jego istotne aspekty, z drugiej zaś prowadzą do przeciążenia informacjami i płytszego przetwarzania tekstu. Natomiast gdy tekst audialny prezentowany jest 2 razy, jednostki testowe znacznie ułatwiają rozumienie, gdy zdający zapoznaje się z nimi pomiędzy jednym a drugim odsłuchaniem tekstu (tzw. *'sandwich' version*).

Umiejscowienie jednostek tekstowych uzależnia się również od dokładności testowanego rozumienia. W *Przewodniku dla autorów zadań do testów językowych* (2004: 122-123) znajdziemy zalecenie, aby jednostki testujące rozumienie globalne umieszczać przed tekstem, zaś testujące rozumienie analityczne lub szczegółowe – pod tekstem.

### **2.6.2. Stopień trudności jednostek testowych**

Jednostki testowe, podobnie jak każdy tekst, wykazują określony stopień trudności tylko w odniesieniu do konkretnego odbiorcy (zob. rozdz. 2.5.2). Szczegółowe zestawienie czynników warunkujących stopień trudności jednostek testowych dokonał Grotjahn (2005: 125-126), głównie w oparciu o wyniki doświadczenia Freedle i Kostin (1999). Poniżej zaprezentowane zostaną te, które bezpośrednio dotyczą jednostek testowych oraz związku zachodzącego pomiędzy nimi a tekstem testowym.

W przypadku czynników o charakterze jakościowym każda odpowiedź „tak” wskazuje na (raczej) wysoki, a odpowiedź „nie” na (raczej) niski poziom trudności. Z kolei w przypadku czynników ilościowych – im wyższa podana wartość, tym wyższy stopień trudności. Terminy *relewantny tekst* i *relewantne informacje (tekstowe)* należy rozumieć jako tekst lub fragment tekstu, w którym znajdują się informacje potrzebne do rozwiązania jednostki testowej (Grotjahn 2005: 125).

#### **Czynniki odnoszące się do jednostek testowych:**

- niejednoznaczność w werbalnym sformułowaniu jednostki testowej;
- złożona struktura jednostki testowej (jednostka składa się dwóch lub więcej części w złożony sposób połączonych ze sobą);
- ilość wyrazów w dystraktorach;
- ilość trudnych i/lub nieznanych (rzadko występujących) słów w dystraktorach;
- ilość zaprzeczeń w dystraktorach;
- ilość wyrazów w trzonie jednostki;
- ilość zaprzeczeń w poprawnej opcji wypowiedzi;
- ilość odniesień referencjalnych w poprawnej opcji wypowiedzi.

### **Czynniki odnoszące się do relacji pomiędzy tekstem a jednostkami:**

- informacja potrzebna do udzielenia odpowiedzi jest rozsznana w całym tekście;
- nie jest możliwe bezpośrednie selektywne wyszukanie (*scanning*) relewantnej informacji;
- relewantna informacja nie występuje w formie redundantnej (np. w postaci powtórzeń) i pojawia się tylko raz w tekście;
- sformułowanie odpowiedzi wymaga więcej niż dosłownego lub w niewielkim stopniu przekształconego przytoczenia odpowiedniego zdania z tekstu;
- jednostki leksykalne zawarte w relewantnej informacji i poprawnej opcji odpowiedzi w niewielkim stopniu pokrywają się ze sobą (*lexikalische Überlappung/lexical overlap*)<sup>77</sup>;
- poprawna opcja odpowiedzi jest pod względem leksykalnym mniej ciekawa niż niepoprawne opcje odpowiedzi (mierząc na podstawie stopnia pokrywania się jednostek leksykalnych występujących w odpowiedziach i tekście);
- jednostka testowa nie zawiera pytania dotyczącego myśli przewodniej tekstu (brak *main idea item*);
- w przypadku jednostek dotyczących myśli przewodniej tekstu, relewantna informacja znajduje się w środku tekstu, nie na początku ani na końcu;
- informacja relewantna jest wyrażona *implicite* (stopień implicytności);
- w celu rozwiązania jednostki testowej konieczne jest wnioskowanie;
- w celu rozwiązania jednostki testowej konieczne jest wnioskowanie na podstawie wielu informacji znajdujących się w tekście;
- w celu rozwiązania jednostki testowej potrzebna jest zarówno relewantna informacja dostarczona przez tekst, jak i wiedza ogólna zdającego.

Jak widać, wymienione czynniki pozostają w związku z uwagami i wnioskami zaprezentowanymi w poprzedniej części pracy (zob. rozdz. 2.6.1). Podsumowując najważniejsze z nich, należy jeszcze raz podkreślić, że stopień trudności jednostek leksykalnych zależy przede wszystkim od rodzaju pytań testowych i odpowiadającej im głębokości przetwarzania (pytania tekstowe, parafrazujące, przekrojowe, inferencyjne zlokalizowane na osi kontinuum łatwe-

---

<sup>77</sup> „Lexical overlap is when words used in the passage are found in the question or in the options” (Buck 2001: 153).

trudne) oraz od budowy i charakterystyki ilościowej jednostek testowych (ilość wyrazów, nieznanych słów, negacji). Nie wolno jednakże zapominać, że „the rather simplistic notion of ‘difficulty’ as reflected in item difficulty statistics is of limited usefulness in understanding what happens when an individual candidate interacts with an individual item” (Brindley/Slatyer 2002: 390).

## **2.7. Wybrane techniki testowania sprawności receptywnych**

Omawiając techniki testowania sprawności receptywnych, nie można pominąć ważnego zagadnienia, jakim jest *efekt metody*<sup>78</sup>. Pod tym pojęciem należy rozumieć wpływ danej metody testowania na otrzymany wynik (Davies i in. 1999: 203). Niniejszy rozdział prezentuje problematykę wpływu powszechnie stosowanych technik testowania sprawności receptywnych na pomiar stopnia zrozumienia tekstu. Aby w pełni uświadomić sobie całą złożoność i ograniczenia testowania rozumienia, szczególny nacisk jest położony na mankamenty i nieadekwatność poszczególnych technik jako narzędzia testowania sprawności receptywnych.

### **2.7.1. Jednostki testowe wielokrotnego wyboru**

Zadania wielokrotnego wyboru są powszechnie znane i szeroko stosowane w testowaniu sprawności receptywnych. Jednostka testowa w tego typu zadaniach składa się z tekstu wprowadzającego w formie pytania lub trzonu, będącego początkiem zdania, i z kilku, najczęściej 3-4 możliwych odpowiedzi lub wariantów dokończenia zdania. Nieprawidłowe odpowiedzi zwane są dystraktorami.

Zadania wielokrotnego wyboru gwarantują szybkość, efektywność, a przede wszystkim obiektywność oceniania. Jasno i jednoznacznie wyrażone intencje konstruktora testu, dzięki czemu zdający wie, jakie są wymagania w stosunku do niego, stanowią kolejną zaletę tych zadań. Ponadto nie wymagają one stosowania umiejętności pisania i mogą być sprawdzane mechanicznie. Jednakże nie wolno zapominać, że konstrukcja tego typu zadań wymaga ściśle określonych umiejętności, jest procesem trudnym i czasochłonnym oraz wiąże się z koniecznością przeprowadzenia testów próbnych (Weir 1990: 43; Buck 2001: 142).

---

<sup>78</sup> Pojęcia *technika* i *metoda testowania* są używane w niniejszej rozprawie synonimicznie.



Jak się okazuje, wady tego rodzaju zadań w znacznym stopniu przewyższają wymienione powyżej zalety. Glaboniat (1998: 102) zgadza się z prostotą, ale mówi o rzekomej obiektywności oceniania, wyrażając tym samym pewną wątpliwość w tym zakresie. Zwraca też uwagę na fakt, że rzetelność zadań wielokrotnego wyboru jako narzędzi sprawdzających rozumienie tekstów pisanych i czytanych jest wciąż niejasna i niepewna. Weir (1990: 44) podkreśla, że ten format zadań testowych zbyt odbiega od sposobów sygnalizowania zrozumienia w realnych sytuacjach komunikacyjnych. W zadaniach wielokrotnego wyboru o zrozumieniu tekstu pisanego lub słuchanego świadczy wybór jednej, poprawnej opcji z kilku innych, sugerowanych odpowiedzi, o których słuchacz/czytelnik w rzeczywistości nigdy by nawet nie pomyślał. Bardziej pozytywnie, choć też z pewną rezerwą odnosi się Paschke (2001: 161) do tego typu zadań: „Die von Multiple-Choice-Aufgaben (MC) geforderte kognitive Operation des Auswählens ist nur dort realistisch, wo der Verstehensprozess durch präzise Vorerwartungen und/oder Fragen gelenkt wird und die Brandbreite erwartbarer Antworten beschränkt ist“. Z drugiej zaś strony, czasami więcej niż jedna odpowiedź wydaje się i może być prawdopodobna, zwłaszcza gdy w grę wchodzi wnioskowanie. W tym przypadku inferowana odpowiedź konstruktora testu nie musi się wcale pokrywać z inferencjami dokonanymi przez zdającego (Weir 1990: 44-45).

Badanie Rupp, Ferne i Choi (2006) potwierdza hipotezę, że format wielokrotnego wyboru implikuje procesy czytania odmienne od tych, zachodzących w realnych sytuacjach. Poza tym badacze kwestionują wiarygodność tego formatu jako narzędzia pomiaru umiejętności rozumienia na wyższym poziomie:

[...] MC questions might function well as separable measures of how difficult different aspects of texts are for test-takers or of how well test-takers engage in lower-order component processes rather than a composite measures of higher-order reading comprehension, which they may be sometimes colloquially assumed to be .

(Rupp/Ferne/Choi 2006: 468)

Format ten stawia pod znakiem zapytania również trafność testu, co doskonale unaocznia pytanie: „Kann man von der Fähigkeit, die richtige aus drei

Antworten auszuwählen, auf das Textverständnis schließen?“ (Dlaska/Krekeler 2009: 85). Wybór błędnej opcji nie musi wcale sygnalizować niezrozumienia tekstu, ani też zakreślenie poprawnej odpowiedzi nie świadczy wcale o zrozumieniu tekstu. Zdający może wybrać niepoprawną odpowiedź, nawet gdy zrozumie tekst, ale nie zrozumie pytania. Zaś wyboru poprawnej odpowiedzi może dokonać na drodze zgadywania, eliminacji błędnych opcji lub stosując inne umiejętności wykształcone podczas wcześniejszych doświadczeń z zadaniami tego typu (Weir 1990: 43-44).

Podczas rozwiązywania zadań wielokrotnego wyboru zdający stosują szereg strategii, takich jak:

- strategia produkcji (najrzadziej stosowana) polegająca na mentalnej konstrukcji rozwiązania (udzielenia odpowiedzi), a następnie poszukiwaniu jej w prezentowanych opcjach;
- strategia próby i błędu – sprawdzanie odpowiedniości podanych odpowiedzi do momentu znalezienia tej poprawnej;
- strategia falsyfikacji – dokonanie powierzchownej oceny sugerowanych odpowiedzi i odrzucanie tych niepasujących, aż zostanie jedna.

Ponadto zdający wykorzystują własne, mniej lub bardziej sprawdzone strategie rozwiązywania tego typu zadań, np. zawsze poprawne są najdłuższe odpowiedzi lub nigdy 3 razy z rzędu nie może być poprawna jedna opcja, np. a) (Glaboniat 1998: 102-103). Jak trafnie zauważa Buck (2001: 127): „As test-developers, we should never underestimate the resourcefulness of test-takers in finding ways to compensate for a lack of comprehension”<sup>79</sup>.

Jak już wspomniano, wybór poprawnej odpowiedzi może być dziełem przypadku i wynikać ze zgadywania. Warto poświęcić temu zagadnieniu kilka słów, gdyż metoda losowa jest dość często stosowana przez zdających, gdy nie potrafią jednoznacznie określić właściwej opcji. Możliwość wyboru poprawnej odpowiedzi na drodze zgadywania jest tym większa, im mniejsza jest ilość opcjonalnych odpowiedzi – w przypadku czterech wynosi ona 25%. Prawdopodobieństwo poprawnego wytypowania odpowiedzi wzrasta, jeśli nie wszystkie dystraktory brzmią wiarygodnie i nie stanowią potencjalnej odpowiedzi na pytanie, np. niektóre należy wykluczyć ze względów gramatycznych (Glaboniat 1998: 104; Clapham i in.

---

<sup>79</sup> Mamy tu do czynienia z tzw. sprytem lub obyciem testowym zdającego (*testwiseness*), polegającym na opanowaniu umiejętności rozwiązywania testów.

1995: 47). W przypadku zadań sprawdzających rozumienie ze słuchu ważne jest też fonetyczne podobieństwo opcjonalnych odpowiedzi, gdyż inaczej słuchający bez trudu jest w stanie wybrać tę prawidłową (Tinnefeld 2002: 57). A więc osoba, która nie zrozumiała tekstu, może z dużym prawdopodobieństwem odgadnąć poprawną odpowiedź.

W kontekście powyższego warto przywołać badanie przeprowadzone przez Wu (1998), które miało na celu określić wpływ zadań wielokrotnego wyboru na osiągnięcia w rozumieniu ze słuchu. Badaczka (1998: 38) doszła do następujących wniosków: 1) zapoznanie się z pytaniami i opcjonalnymi odpowiedziami ułatwia antycypowanie tekstu i pomaga ukierunkować uwagę, ale tylko uczniom zaawansowanym językowo; 2) błędna interpretacja dystraktorów jest jednym z powodów wyboru niewłaściwej odpowiedzi; 3) zadania wielokrotnego wyboru umożliwiają zgadywanie zachodzące na podstawie wiedzy pozajęzykowej, którą aktywuje niepełne przetwarzanie lingwistyczne i warianty odpowiedzi; 4) zgadywanie może skutkować wyborem poprawnej odpowiedzi z niewłaściwych powodów. A zatem, konkluduje Wu, zadania w formie wielokrotnego wyboru zagrażają trafności konstrukcyjnej testu, gdyż, po pierwsze, są korzystne tylko dla słuchających zaawansowanych językowo, oraz, po drugie, umożliwiają zgadywanie, a tym samym losowy wybór poprawnej odpowiedzi.

W tym miejscu należy także poruszyć problem zwany *passage independency*, polegający na niezależności pytań i odpowiedzi testowych od tekstu testowego. W praktyce oznacza to, że czytający/słuchający jest w stanie trafnie odpowiedzieć na pytania, czyli wybrać prawidłową odpowiedź bez znajomości treści tekstu. Takie rozwiązywanie zadań bez zrozumienia tekstu może umożliwiać treść zadań, zawierająca pewne wskazówki co do zawartości tekstu, a przede wszystkim wiedza pozajęzykowa i inteligencja, gdyż, z czym trudno się nie zgodzić, „comprehension questions can often be answered by using common sense” (Buck 2001: 126-127).

Istotnym mankamentem zadań wielokrotnego wyboru jest także ich długość i związana z tym konieczność przechowywania w pamięci 3-4, a na nawet 5 alternatywnych odpowiedzi podczas poszukiwania odpowiedzi na podane pytanie. O ile czytający może wielokrotnie we własnym tempie analizować tekst, słuchający musi z narzuconą mu przez mówiącego prędkością recypować treść tekstu, mając jednocześnie na uwadze postawione pytania i sugerowane odpowiedzi. Pamięć

roboczą obciąża tutaj nie tylko odbiór audytywny, ale także proces czytania jednostek testowych i przechowywanie w pamięci ich treści (Weir 1990: 53).

Jak się okazuje, za pomocą zadań wielokrotnego wyboru sprawdza się przede wszystkim rozumienie selektywne (Dłaska/Krekeler 2009: 85). Testowanie rozumienia globalnego jest także możliwe, ale ponownie wiąże się to z koniecznością utrzymywania w pamięci kilku opcjonalnych odpowiedzi w trakcie ustalania ogólnego sensu tekstu (Urquhart/Weir 1998: 159).

### **2.7.1.1. Zasady konstrukcji jednostek wielokrotnego wyboru**

Pomimo licznych wad i ograniczeń zadania wielokrotnego wyboru nadal pozostają jedną z najczęściej stosowanych metod testowania sprawności receptywnych. Aby zminimalizować negatywny wpływ tego formatu na poziom osiągnięć w rozumieniu, podczas konstrukcji testu należy zachować następujące zasady:

#### **W odniesieniu do jednostek testu wielokrotnego wyboru**

- Jednostki testowe powinny w znacznym stopniu pokrywać się z pytaniami, jakie czytający/słuchający postawiłby w rzeczywistym procesie recepcji tekstu, innymi słowy, powinny sprawdzać zrozumienie jednej ważnej informacji lub problemu.
- Jednostki nie mogą być współzależne, tj. odpowiedź na jedną nie wpływa na rozwiązanie innej jednostki.
- Nie jest możliwe rozwiązanie jednostki na podstawie posiadanej wiedzy ogólnej, bez uprzedniego przeczytania/wysłuchania tekstu.
- Jednostka powinna być sformułowana w sposób krótki, nieskomplikowany i precyzyjny, tj. trzony nie powinny zawierać niepotrzebnych słów i zdań, a dystraktory winny być jasne i jednoznaczne<sup>80</sup>.
- Aby zagwarantować rzetelność pomiaru, należy pamiętać o odpowiedniej (nie za małej) liczbie jednostek testowych.

---

<sup>80</sup> Szczególnie ważna jest ta reguła podczas testowania rozumienia ze słuchu, gdyż długie, złożone jednostki testowe mogą dodatkowo obciążać pamięć roboczą, a tym samym zmniejszać wydajność przetwarzania przekazu audialnego. Ponadto takie jednostki mogą dla zdającego stanowić dodatkowy test w zakresie czytania, zagrażając w ten sposób trafności pomiaru (nadreprezentowanie pojęcia – test mierzy więcej niż powinien) (Adamczak-Krysztowicz 2009b: 130).

### **Niepoprawne warianty odpowiedzi (dysraktery) powinny:**

- dotyczyć informacji relewantnych z punktu widzenia podjętych rozważań i głównej myśli tekstu, nie powinny zmuszać zdającego do ponownego czytania tekstu i wnikliwej analizy określonych szczegółów, które wcześniej zostały przez niego uznane za nieistotne i ignorowane lub umknęły jego uwadze;
- pasować do trzonu pod względem gramatycznym;
- wydawać się zdającemu atrakcyjne, czyli prawdopodobne i przekonujące – nie mogą być trywialne, niepoważne;
- odpowiadać przypuszczeniom, skojarzeniom i oczekiwaniom, jakie czytający/słuchający tworzy w sytuacjach realnych;
- być podobnej długości, o podobnym zakresie treściowym i złożoności gramatycznej;
- być pozbawione negacji, a jeśli ona występuje, powinna być jasno oznaczona.

(Chodkiewicz 1986: 146; Niemierko 1999: 122-123; *Przewodnik* ... 2004: 126-127; Adamczak-Krysztowicz 2007: 66).

### **Konstruując dysraktery wykorzystuje się:**

- informacje znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi (w zdaniach występujących przed lub po niej);
- podobnie brzmiące wyrazy;
- błędne parafrazy prawidłowej odpowiedzi;
- informacje nieistotne z punktu widzenia postawionego pytania;
- różne formy modyfikacji prawidłowej odpowiedzi, za pomocą negacji, określeń częstotliwości, ilości, stopnia;
- czasowniki modalne, subtelnie zmieniające znaczenie zdania;
- spójniki łączące zdania o innym znaczeniu;
- elementy leksykalne;
- kontrast (Corbluth 1975, za Chodkiewicz 1986: 144-145).

„Konstruowanie zadań wyboru wielokrotnego jest ‘wyższą szkołą jazdy’ dla ich autora, m.in. dlatego, że łatwo ‘spaść z konia’ popełnić błąd rzeczowy, koncepcyjny lub redakcyjny” (Niemierko 2007: 292). To obrazowe porównanie

uświadamia, że konstrukcja szybkich i prostych w użyciu zadań wyboru wielokrotnego wymaga dużo czasu, umiejętności oraz zachowania przedstawionych powyżej zasad ich tworzenia.

### 2.7.2. Jednostki testowe typu prawda/fałsz

Zadania typu prawda/fałsz lub tak/nie są również bardzo popularnym rodzajem zadań zamkniętych stosowanych w sprawdzaniu umiejętności czytania i słuchania. Czasami posiadają one dodatkową opcję „brak informacji”. W tym przypadku tekstowi towarzyszą zdania, o których prawdziwości, czyli zgodności z tekstem, decyduje czytający/słuchający.

Podobnie jak w przypadku formatu wielokrotnego wyboru, udzielenie prawidłowej odpowiedzi może być rezultatem odgadnięcia, przy czym szanse „trafienia” są jeszcze większe, bo wynoszą aż 50%. Aby zmniejszyć wpływ przypadkowego wyboru na końcowy wynik, należy zwiększyć ilość jednostek testowych (Alderson i in. 1995: 51; Buck 2001: 147).

Pewne uzasadnione zastrzeżenia do zadań typu prawda/fałsz w testach badających rozumienie ze słuchu mają Burger i Doherty (1992, za: Buck 2001: 147). Badacze zwracają uwagę, że podczas słuchania w sytuacjach niezwiązanych z testowaniem znajomości języków koncentrujemy się tylko na tym, o czym się mówi, a nie odwrotnie. Słuchający ponadto nie mają możliwości sprawdzenia, o czym nie było mowy. Alderson, Clapham i Wall (1995: 51) uznają zadania typu prawda/fałsz/brak informacji za adekwatne narzędzie pomiaru rozumienia tekstów pisanych, ale nie mówionych. Podczas słuchania, zwłaszcza gdy nagranie jest odtwarzane tylko jeden raz, zadania tego typu okazują się być zbyt wymagające i mogą wywołać u słuchających pewną dezorientację. Postulat ograniczenia zastosowania tego typu zadań znajdziemy również w *Przewodniku* ...(2004: 128):

Typ prawda/fałsz/brak informacji **nie jest odpowiedni do testowania rozumienia ze słuchu**, ponieważ powoduje wiele nieporozumień. Jest bowiem niezwykle trudno ustalić, że o czymś nie było mowy, jeśli nie ma się możliwości ponownego przejrzenia tekstu, co zazwyczaj jest niemożliwie przy badaniu rozumienia ze słuchu.

### 2.7.3. Jednostki testowe typu łączenie (dobieranie) informacji

Technika łączenia polega na przyporządkowaniu podanych odpowiedzi do odpowiednich słów, fraz, zdań, fragmentów tekstu czy obrazków. Zazwyczaj zadanie składa się z dwóch list zawierających określone elementy (np. przedmioty, osoby, miejsca, opisy), które muszą być do siebie dopasowane. Na tej technice opierają się zadania z poleceniami typu: „Przyporządkuj każdej osobie zdanie podsumowujące jej opinię” lub „Przyporządkuj właściwe ... do każdego z podanych zdań”. Podczas konstrukcji zadań należy pamiętać o włączeniu dodatkowej, zbędnej opcji, aby pozbawić zdających możliwości wyboru danej odpowiedzi z braku innych. Ponadto należy w instrukcji zawrzeć informację, że każdy wariant może być użyty tylko raz (Alderson i in. 1995: 51; *Przewodnik* ... 2004: 135).

Z zastosowaniem zadań na dobieranie nagłówków wiążą się dwa istotne problemy. Po pierwsze, jeśli teksty dotyczą różnych tematów, do poprawnego rozwiązania zadania wystarczy porównanie i odnalezienie w tekstach i nagłówkach podobnych słów i fraz (Glaboniat 1998: 249). Takie zadanie ogranicza się do pomiaru umiejętności wizualnego lub fonetycznego rozróżniania wyrazów, często nawet bez określania ich znaczeń. Po drugie, zastosowanie długich nagłówków lub ich znacznej ilości może negatywnie wpływać na przebieg procesów rozumienia. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza słuchania, podczas którego zdający ma co najwyżej dwukrotny kontakt z tekstem. Rozwiązywanie takiego zadania wiąże się ze znacznym obciążeniem pamięci roboczej, gdyż uczeń słuchając poszczególnych wypowiedzi musi jednocześnie przechowywać w pamięci treść pytań, następnie porównać je z usłyszonym tekstem i przyporządkować do odpowiednich wypowiedzi.

Aby zminimalizować negatywny wpływ tej techniki testowania na przebieg i wynik procesów rozumienia, należy przede wszystkim ujednolicić tematykę tekstów. Takie zadania sprawdzają w większym stopniu rozumienie szczegółowe niż globalne, ale uniemożliwiają przyporządkowywanie nagłówków za pomocą rozpoznanych słów-kluczy (ibid.: 253). W przypadku czytania można także znacznie zwiększyć liczbę prawdopodobnie brzmiących nagłówków. W przypadku słuchania ważne jest, by znaleźć odpowiednią proporcję pomiędzy długością i liczbą

nagłówków, tak by nie prowadziły do zbytniego obciążenia pamięci słuchającego, tj. jeśli są długie, zastosować ich mniej, jeśli są krótkie – więcej.

#### **2.7.4. Format krótkich odpowiedzi**

Zadania te polegają na udzieleniu krótkich, często tylko w formie kluczowych słów lub wyrażeń odpowiedzi na zadane pytania. Według Weira (1990: 45) ta technika jest użytecznym narzędziem testowania obu sprawności receptywnych. Zaletą tego formatu jest to, że:

- prawidłowa odpowiedź wskazuje w dużym stopniu na zrozumienie i raczej nie jest wynikiem przypadkowego trafienia;
- starannie sformułowane pytania pozwalają na udzielenie krótkich, zwięzłych odpowiedzi, tym samym można zwiększyć ich ilość i sprawdzić różne stopnie zrozumienia;
- zmusza on do szukania odpowiedzi, stwarzając w ten sposób korzystne warunki dla inferowania, dokonywania porównań i ustalania ogólnego znaczenia tekstu.

Podstawową wadą formatu krótkich odpowiedzi jest konieczność zastosowania umiejętności pisania, co może zakłócać pomiar czytania i słuchania. Zapisywanie odpowiedzi podczas jednoczesnego odbioru słuchowego stanowi ponadto duże obciążenie dla pamięci roboczej, i w konsekwencji może prowadzić do niewychwycenia istotnych informacji. Poza tym w przypadku pytań wymagających wnioskowania, mogą pojawić się wątpliwości dotyczące akceptowalności niektórych odpowiedzi. Jednakże jasne wytyczne i wyraźnie określona, ograniczona liczba akceptowalnych wariantów odpowiedzi pozwala egzaminatorom uniknąć rozterek podczas oceny tego typu zadań (Weir 1990: 45, 53).



### 3. Cele kształcenia i testowania sprawności receptywnych w wybranych dokumentach językowych

Textverstehen ist ein Prozeß der Sinnentnahme und der Sinnschaffung. Hörer und Leser funktionieren dabei nicht als Tonbandgerät oder Kopiermaschine, sondern sie interpretieren das Gehörte bzw. Gelesene. Diese Interpretation setzt nicht nur bloßes sprachliches Wissen voraus, sondern auch Wissen über das Gegenüber (vor allem im persönlichen Gespräch), den Zusammenhang, in den das Gesagte eingebettet ist, und über die Welt, in der Textproduzent und Textrezipient leben. (Solmecke 1993: 28)

Powyższe stwierdzenie oddaje sedno poczynionych w poprzednich rozdziałach rozważań, ujmując rozumienie jako zespół kognitywnych operacji zachodzących przy aktywnym udziale odbiorcy. Zgodnie z dokonanymi ustaleniami teoretycznymi, rozumienie należy ponadto pojmować jako proces gradualny, składający się z warunkujących się wzajemnie operacji mentalnych o różnym udziale energii kognitywnej. Zaangażowane zasoby i procesy mentalne stanowią punkty oparcia dla wyznaczenia poziomu i głębokości przetwarzania danego tekstu. Biorąc pod uwagę kompleksowość i interakcyjność tego procesu, przyporządkowanie określonych umiejętności cząstkowych czytania/słuchania do poszczególnych poziomów rozumienia ma charakter hipotetyczny.

W związku z tym w procesie rozumienia możemy wyróżnić<sup>81</sup>:

**Poziom I: dekodowanie**, w tym tworzenie inferencji leksykalnych, obejmuje takie umiejętności, jak:

- procesy rozpoznawania liter/dźwięków oraz wyrazów;
- określanie znaczenia jednostek leksykalnych.

**Poziom II: rozumienie treści wyrażonych wprost**, w tym tworzenie inferencji obligatoryjnych, służących rozwiązywaniu problemów w zakresie

---

<sup>81</sup> Zob. Solmecke (1993: 26-27, 54 i nast.), Urquhart/Weir (1998: 202-203), Iluk (2006: 249-251), Adamczak-Krysztowicz 2009a: 45-46).

spójności i referencji (zwane dalej prostym inferowaniem), obejmuje takie umiejętności, jak:

- rozumienie kontekstowe – zachodzące w oparciu o kontekst danej wypowiedzi;
- rozumienie dosłowne – zachodzące w oparciu o rozpoznane leksykalne, gramatyczne, semantyczne związki w strukturze powierzchniowej tekstu;
- określenie relacji osobowych, czasowych, przestrzennych wyrażonych wprost w tekście (odpowiedź na pytania, zaczynające się od: kto, jaki, gdzie i kiedy).

**Poziom III: rozumienie wnioskujące (analiza)**, w tym tworzenie inferencji opcjonalnych uzupełniających wypowiedzi językowe informacjami pozatekstowymi z zasobów wiedzy odbiorcy. Oznacza „von Gesagtem auf Nichtgesagtes schließen” (Solmecke 1993: 88), czyli wysnuwanie wniosków o charakterze gramatyczno-stylistycznym, treściowym lub/i dotyczących treści krajoznawczych, np.:

- określenie relacji osobowych, czasowych, przestrzennych zakładanych, a nie wyrażonych wprost przez autora, np. w oparciu o elementy suprasegmentalne, jak intonacja, akcent, oraz pozajęzykowe, jak: wiek, płeć, liczba rozmówców, miejsce rozmowy (podczas komunikacji ustnej) oraz wizualne, jak ilustrujące treść tekstu obrazki, zdjęcia (rozumienie sytuacyjne);
- identyfikacja intencji, postawy, systemu wartości autora tekstu;
- określenie celu wypowiedzi;
- identyfikacja nastawienia autora do prezentowanego tematu;
- identyfikacja potencjalnego adresata tekstu;
- odróżnianie faktu od opinii;
- rozumienie przenośni.

**Poziom IV: rozumienie krytyczne (ewaluacja)**, w tym tworzenie inferencji opcjonalnych, oznacza reakcję na odebrany tekst. Jego przejawem jest np.:

- dokonanie uzasadnionej oceny formy i treści tekstu;
- zajęcie określonego stanowiska w kwestii przedstawionej przez dany tekst.

Przymując za Solmecke (1993: 28), że „Textverstehen ist ein Prozess der Sinnentnahme und Sinnschaffung” należy zauważyć, że na poziomie dekodowania i rozumienia informacji eksplicytnych zachodzą przede wszystkim procesy oddolnego przetwarzania informacji, czyli „odbioru sensu” zawartego w językowej warstwie tekstu. „Tworzenie sensu”, czyli konstruowanie subiektywnej, mentalnej reprezentacji tekstu jest wynikiem rozumienia wnioskującego i krytycznego, zachodzącego na III i IV poziomie kognitywnego przetwarzania informacji.

W zależności od celu (dokładności) przetwarzania informacji możemy wyodrębnić:

- selektywne rozumienie tekstu, tj. wydobywanie określonych informacji, zawartych w jednym zdaniu, przy czym odbiorca wie, jak wygląda poszukiwany przez niego ciąg znaków (rozumienie selektywne w wąskim sensie), lub informacji zawartych w jednym lub kilku zdaniach w formie nieznanej nadawcy (rozumienie selektywne w szerokim sensie lub rozumienie selektywno-szczegółowe);
- szczegółowe rozumienie tekstu, czyli dogłębną analizę całego tekstu;
- globalne rozumienie tekstu – integrację wielu informacji w celu uchwycenia znaczenia i wymowy całego tekstu lub jego fragmentu, głównych myśli oraz związków logiczno-tematycznych pomiędzy nimi (na poziomie makrostruktury).

Do istotnych operacji/strategii warunkujących prawidłowy wielopłaszczyznowy przebieg i pomyślne zakończenie procesów rozumienia zalicza się:

- inferowanie, czyli „dopowiadanie” tekstu w oparciu o posiadaną wiedzę ogólną w celu jego uspołnienia i zrozumienia treści zakładanych, lecz nie wyrażonych wprost;
- antycypację, czyli przewidywanie treści i struktury tekstu;
- selekcję, czyli eliminację informacji zbędnych, nieistotnych z punktu widzenia idei przewodniej tekstu;
- uogólnianie, czyli kondensację treści poprzez usuwanie informacji szczegółowych;

- konstrukcję, czyli subiektywną interpretację tekstu – zrozumienie tekstu uwzględniające informacje pochodzące z wypowiedzi, kontekstu, sytuacji komunikacyjnej, wiedzy i doświadczeń odbiorcy.

Ze względu na kluczową rolę w rozumieniu, procesy te powinny stanowić przedmiot kształcenia w zakresie sprawności receptywnych. Celem zaś testowania powinno być pełne zrozumienie tekstu, które Paliński (1990: 176) charakteryzuje następująco:

Wszechstronne rozumienie tekstu, tj. adekwatne i głębokie rozumienie sensu audiotekstu [i tekstu pisanego – E.P.-P.], jego podtekstu, motywów postępowania ludzi, przyczyn i skutków, rozumienie pozwalające na dokonywanie uogólnień i wyciąganie wniosków, ocenianie ludzi i ich postępowania – zapewnia poziom krytycznego rozumienia.

Podane stopnie dokładności i głębi rozumienia oraz wyodrębnione procesy kognitywne stanowią podstawę analizy, przeprowadzonej w kolejnych rozdziałach niniejszej rozprawy.

### **3.1. Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)**

Biorąc pod uwagę zarówno temat niniejszej rozprawy, jak i cele niniejszego rozdziału, osobnego zaprezentowania i omówienia wymaga *Europejski system opisu kształcenia językowego* (skrót: ESOKJ), a w szczególności zapisy dotyczące kształcenia sprawności receptywnych. ESOKJ, opublikowany przez Radę Europy w 2001 (od 2003 roku dostępny w wersji polskiej), zawiera opis wiedzy, umiejętności i sprawności niezbędnych do biegłego posługiwania się językiem obcym. Jego niezwykle ważną częścią jest prezentacja – w postaci sześciostopniowej skali – obiektywnych kryteriów opisu poziomów biegłości językowej. W ten oto sposób ESOKJ „oferuje wspólną dla całej Europy podstawę do opracowywania planów nauczania, zaleceń programowych, egzaminów, podręczników itp.”, umożliwiając ich porównywanie i zapewniając przejrzystość ich oceny (ESOKJ 2003: 13).

ESOKJ, pomimo swych ograniczeń<sup>82</sup>, niezaprzeczalnie odgrywa istotną rolę w nauczaniu i testowaniu językowym, a skale biegłości – zauważa Alderson (2007: 660) – to „wspólna waluta” szeroko pojmowanej edukacji językowej. Do ESOKJ, a w szczególności do poziomów biegłości, w wyraźny sposób nawiązują analizowane w niniejszym rozdziale dokumenty: stara i nowa podstawa programowa, standardy wymagań egzaminacyjnych z języków obcych<sup>83</sup>, programy nauczania. Dlatego warto, a wręcz należy, przybliżyć i omówić fragmenty ESOKJ odnoszące się do sprawności receptywnych.

### **Skale słuchania i czytania ze zrozumieniem – ogólny opis umiejętności**

W ESOKJ wyodrębnione zostały następujące cele czytania i słuchania:

- ogólne zrozumienie treści;
- uchwycenie konkretnych informacji;
- szczegółowe zrozumienie całej informacji;
- wyciągnięcie wniosków itp.

Należy zauważyć, że podane zostały tutaj tylko podstawowe cele słuchania i czytania, listę tę można poszerzyć i uzupełnić, na co wskazuje użycie „itp.”.

ESOKJ podaje przykładowe skale umiejętności dla rozumienia ze słuchu w zakresie: ogólnego opisu umiejętności, rozumienia między rodzimymi użytkownikami języka, słuchania jako widz/słuchacz; słuchania komunikatów i instrukcji, słuchania programów radiowych i telewizyjnych oraz nagrań. Natomiast skale umiejętności dla rozumienia tekstu czytanego dotyczą ogólnego opisu umiejętności językowych, czytania i rozumienia korespondencji, czytania w celu orientacji, czytania i rozumienia informacji oraz argumentacji, czytania i rozumienia instrukcji (ESOKJ 2003: 67-73).

Skale prezentujące ogólny opis umiejętności w zakresie czytania i słuchania składają się z 6 poziomów. Wskaźniki biegłości opierają się na zespolonych ze sobą elementach ilościowych (co uczący potrafi) i jakościowych (jak dobrze to potrafi) (Hulstijn 2007: 663). Jak pisze De Jong (2004, za: Hulstijn 2007: 663):

---

<sup>82</sup> Więcej na ten temat zob. np. Fulcher (2004 a i b) i Quetz (2001).

<sup>83</sup> Nawiązania do ESOKJ w starej podstawie programowej oraz standardach wymagań egzaminacyjnych przybliża m.in. Czarnecka-Cicha (2004) oraz Czarnecka-Cicha/Trzcińska (2005), w nowej podstawie programowej m.in. Szpotowicz (2009/2010: 94).

quantity refers to the number of domains, functions, notions, situations, locations, topics, and roles that a language user can deal with. The notion of quality refers to (a) the degree of precision, in understanding what is meant, and in expressing one's meaning, and (b) the degree to which language use is efficient, leading to communication with least possible effort.

Podstawowe właściwości wskaźników to: zwięzłość, zrozumiałość i przejrzystość (ESOKJ 2003: 38). Jednakże, jak się okazuje, nie wszystkie wskaźniki spełniają to kryterium. W 2006 ramach projektu „Dutch CEFR Construct Project” (Alderson i in. 2006) podjęto próbę określenia przydatności ESOKJ w konstruowaniu testów sprawdzających rozumienie tekstów czytanych i słuchanych. Szczegółowe badanie skal biegłości pod tym kątem wykazało ich liczne braki i mankamenty, jak: niezdefiniowane pojęcia, ich częściowe pokrywanie się, niejednoznaczności i niespójności w używanej terminologii oraz istnienie istotnych luk. Skale nie zostały osadzone na żadnej teorii rozumienia, która mogłaby stanowić podstawę do wyodrębnienia operacji mentalnych, zachodzących na różnych poziomach czytania i słuchania określonych w ESOKJ. Teoria w zakresie rozumienia jest jednakże niezbędna dla określenia i diagnozowania rozwoju sprawności receptywnych (Alderson 2007: 661).

Problem ten porusza również Adamczak-Krysztofowicz (2009a: 81), pokazując na konkretnych przykładach, że skale biegłości dotyczące rozumienia ze słuchu nie uwzględniają aktualnego stanu wiedzy na temat psycholingwistycznych uwarunkowań przetwarzania tekstu, wykazując tym samym poważne braki w zakresie podbudowy teoretycznej. Autorka przedstawia skalę biegłości językowej w kategorii „Rozumienie ze słuchu – ogólny opis umiejętności”, zaznaczając wszelkie niejasności i niejednoznaczności w postaci niezdefiniowanych lub też niewystarczająco jasno sprecyzowanych pojęć i sformułowań. Poniżej kilka z nich:

B1: Potrafi zrozumieć (*jak głęboko?*) główne myśli zawarte w klarownej standardowej wypowiedzi na znane mu tematy (*jakie?*) regularnie podejmowane w pracy, szkole, podczas wypoczynku itp., włączając w to również krótkie opowiadania (*na jakim poziomie?, przy użyciu jakich strategii?*).

B1+: Potrafi zrozumieć (*jak głęboko?*) jasną informację o faktach z życia codziennego lub na tematy związane z pracą, odbierając zarówno ogólne przesłanie, jak i konkretne szczegóły, pod warunkiem że wypowiedź jest artykułowana wyraźnie i ze znanym mu akcentem.[...]

C2: Uczący się nie ma trudności ze zrozumieniem jakiejkolwiek wypowiedzi mówionej (*jak bardzo złożonej?*) – niezależnie od tego, czy na żywo, czy nagranej – wypowiedzianej z naturalną szybkością rodzimego użytkownika (?) języka. (Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 80-81)<sup>84</sup>

Podobną terminologiczną mglistość i nieokreśloność bez trudu można dostrzec w skali odnoszącej się do sprawności czytania, co widać na poniższych przykładach:

B1: Potrafi czytać proste, konkretne teksty na tematy związane z własną specjalnością i zainteresowaniami, uzyskując zadowalający stopień ich zrozumienia [? – uzup. E.P.-P.].

B2: Potrafi czytać z dużą dozą samodzielności [?], dostosowując styl i tempo czytania do różnych tekstów i celów, a także wykorzystując wybiórczo odpowiednie [?] źródła. Dysponuje dużym zasobem słownictwa [*jak dużym?*], lecz może mieć trudności ze zrozumieniem rzadko używanych wyrażeń idiomatycznych [*w tym tekście czy ogólnie?*]. (ESOKJ 2003: 70)

Podane przykłady pokazują, że użyte we wskaźnikach pojęcia i sformułowania są zbyt ogólne i niezdefiniowane (np. brak informacji o rodzaju i głębokości (z)rozumienia – np. wyrażenie *zadowalający stopień zrozumienia* jest niejasne), nieprecyzyjnie i niejednoznacznie sformułowane (np. *znane tematy*, *naturalna szybkość*, *duża doza samodzielności*), trudne do rozgraniczenia (np. słowa o charakterze gradualnym jak *jasny*, *wyraźnie*, *odpowiedni*). Wskutek tego zaprezentowane skale biegłości językowej są powierzchowne, a ich terminologia

---

<sup>84</sup> Tłumaczenie własne z języka niemieckiego w oparciu o zapisy ESOKJ (2003) w języku polskim.

wymaga dodatkowej interpretacji (Harsch 2006: 211; Adamczak-Krysztowicz 2009a: 81).

### Skala umiejętności strategicznych dotyczących odbioru

Nieco więcej informacji na temat operacji kognitywnych zachodzących podczas czytania i słuchania dostarcza podrozdział ESOKJ dotyczący strategii receptywnych (ESOKJ 2003: 72-73). W krótki i bardzo uproszczony sposób przedstawiony jest tutaj mechanizm działania schematów rozumienia, konstytuujących strategie receptywne, jak: planowanie, wykonanie, ocena i korekta. Ponadto podrozdział ten zawiera „skalę umiejętności strategicznych dotyczących odbioru“, która wraz z uzupełnieniami i zaznaczonymi niejasnościami zaprezentowana jest poniżej.

Poziom biegłości	Rozpoznanie wskazówek płynących z wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz konstruowanie znaczenia ( <i>inferring</i> )
<b>A1</b>	(brak wyznacznika)
<b>A2</b>	Potrafi wykorzystać ogólne zrozumienie krótkich tekstów czy wypowiedzi na konkretne tematy życia codziennego, by domyślić się z kontekstu prawdopodobnego znaczenia nieznanemu mu słów [ <i>inferencje leksykalne</i> – uzupełn. E.P.-P.].
<b>B1</b>	Potrafi na podstawie kontekstu domyślać się znaczenia co jakiś czas [ <i>jaki?</i> ] pojawiających się nieznanemu mu słów i dedukować znaczenie zdania, pod warunkiem, że omawiany temat jest mu znany [ <i>inferencje leksykalne</i> ]. Potrafi określić na podstawie kontekstu znaczenie nieznanemu mu słów w dotyczących tematów związanych z jego własnymi zainteresowaniami [ <i>inferencje leksykalne</i> ].
<b>B2</b>	Potrafi stosować różne strategie [ <i>jaki?</i> ] prowadzące do zrozumienia tekstu, takie jak słuchanie w celu wyszukania najważniejszych informacji [ <i>rozumienie globalne – ilościowy aspekt przetwarzania kognitywnego</i> ] czy sprawdzenie rozumienia [ <i>monitoring</i> ], korzystając z wskazówek wynikających z treści.
<b>C1</b>	Uczący się dysponuje szerokimi umiejętnościami wykorzystywania kontekstowych, gramatycznych i leksykalnych wskazówek płynących z tekstu do oceny postawy, nastroju i intencji nadawcy [ <i>rozumienie wnioskujące w</i>



	<i>oparciu o złożone inferowanie opcjonalne</i> ] oraz do przewidywania tego, co może pojawić się w odbieranym tekście [ <i>antycypacja</i> ].
<b>C2</b>	jak C1

Tab. 3. Skala umiejętności strategicznych dotyczących odbioru tekstu (ESOKJ 2003: 73)

Zarówno nazwa tej skali, jak i zawarte w niej wskaźniki są niejasne i niejednoznaczne. Pierwsza część nazwy: „Rozpoznanie wskazówek płynących z wypowiedzi ustnych i pisemnych” wskazuje na oddolne przetwarzanie informacji płynących z tekstu, zaś jej druga część: „konstruowanie znaczenia (*inferring*)” – na procesy odgórne z udziałem informacji pozatekstowych. Tak więc sama nazwa skali sugeruje, że dotyczy ona procesu rozumienia ujmowanego jako dwukierunkowe przetwarzanie informacji. Jednakże wskaźniki biegłości w niej zawarte ani nie ujmują tego procesu – można wręcz odnieść wrażenie, że składają się one z różnych, wybiórczo wybranych aspektów rozumienia – ani też nie dostarczają informacji o progresji umiejętności rozumienia wraz ze wzrostem biegłości językowej. Według tej skali na poziomie A2 i B1 czytający/słuchający potrafi jedynie określać znaczenie słów na podstawie kontekstu. Wyznacznikiem progresji jest przede wszystkim tekst: na poziomie A2: krótki i na konkretne tematy z życia codziennego, B1: na znany mu temat, B1+: na temat związany z jego zainteresowaniami. Dopiero na poziomie B2 czytający/słuchający potrafi wyszukiwać informacje i monitorować przebieg procesów rozumienia, a na poziomie C1 stosować inferencje opcjonalne i antycypację. Brak wskaźnika na poziomie A1 wydaje się wskazywać, że czytający/słuchający na tym poziomie nie wykształcił jeszcze żadnych strategii receptywnych, i w związku z tym nie rozumie żadnych tekstów.

Jak widać, powyższa skala, podobnie jak te dotyczące umiejętności czytania i słuchania, nie dostarcza informacji o tym, czym jest, i jak rzeczywiście przebiega proces rozumienia. W związku z tym trudno się nie zgodzić z Adamczak-Krysztofowicz (2009a: 82), że interdyscyplinarne badania naukowe w zakresie przetwarzania tekstu tylko w niewielkim stopniu znajdują odzwierciedlenie w ESOKJ. Dziwi to tym bardziej, że już w ubiegłym stuleciu w nauczaniu słuchania oraz, co należy dodać, również w dydaktyce czytania w języku obcym, rozumienie postrzegane było jako proces wielopłaszczyznowy.

Również Harsch (2006: 222) uznaje zbyt ogólny charakter skal biegłości językowej za istotny mankament ograniczający ich przydatność w praktyce. Jednocześnie autorka wskazuje inne możliwe zastosowania skal w nauczaniu, a zwłaszcza w testowaniu językowym, o czym świadczy następujący cytat:

Der GER-Skalenansatz ist aufgrund seiner Kontextfreiheit notgedrungenerweise für eine konkrete Anwendung in der Praxis zu generell und grobkörnig. Er kann jedoch als Reflexionsanstoß, als Mittel zur Überprüfung eigener Systeme, zum Abgleichen einmal entwickelter Skalen oder Beurteilungssysteme und als Metasystem in der Beschreibung und Beurteilung dessen, was Sprachvermögen ausmacht, nützlich sein. (ibid.)

## **3.2. Podstawa programowa**

### **3.2.1. Stara podstawa programowa**

W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających z 2007 roku* (tzw. starej podstawie programowej; Rozporządzenie MEN 2007) wyszczególnione zostały cele edukacyjne, treści nauczania oraz osiągnięcia dla trzech poziomów nauczania: wariant A – dla nauki języka obcego nowożytnego jako pierwszego, stanowiącej kontynuację nauczania tego języka w gimnazjum albo gimnazjum i zasadniczej szkole zawodowej (poziom rozszerzony), wariant B – dla nauki języka obcego nowożytnego jako pierwszego, rozpoczynającej się od poziomu zerowego, lub jako drugiego, gdy nauczanie tego języka stanowi kontynuację nauczania w gimnazjum albo gimnazjum i zasadniczej szkole zawodowej (poziom podstawowy), wariant C – dla nauki języka obcego nowożytnego jako drugiego, rozpoczynającej się od poziomu zerowego. Poniżej zostaną omówione cele kształcenia sprawności receptywnych na poziomie rozszerzonym i podstawowym, czyli w wariancie A i B.

Podstawa programowa z 2007 roku zawiera katalog umiejętności, – od najbardziej ogólnych w postaci celów edukacyjnych i treści nauczania do szczegółowych w formie osiągnięć. Osiągnięcia w zakresie sprawności

receptywnych na poziomie rozszerzonym są ujęte razem z innymi sprawnościami. Taki sposób zaprezentowania jest nieprzejrzysty, a ponadto świadczy o powierzchownym i wybiórczym charakterze sformułowanych celów. Natomiast na poziomie podstawowym wydzielone są osiągnięcia w zakresie słuchania i czytania.

Z celów edukacyjnych podanych w wariancie A i B wynika, że sprawności receptywne na poziomie rozszerzonym rozwijane są z uwzględnieniem edukacyjnych i zawodowych potrzeb uczniów, zaś na poziomie podstawowym z uwzględnieniem potrzeb komunikacji codziennej. Zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym, kształcenie sprawności receptywnych ma na celu rozumienie autentycznych tekstów pisanych i audialnych, na poziomie rozszerzonym również tekstów multimedialnych, jak programy telewizyjne i filmy.

Celem kształcenia sprawności receptywnych na obu poziomach jest przede wszystkim rozumienie ogólne i selektywne tekstów literackich i użytkowych, rozróżnianie formalnego i nieformalnego stylu języka, ponadto na poziomie rozszerzonym uczeń powinien wykazać się umiejętnością rozumienia środków językowych wyrażających intencje i stany emocjonalne, oraz umiejętnością selekcji i porządkowania przeczytanych/usłyszanych informacji. Do umiejętności wymaganych na poziomie podstawowym należy rozumienie prostych tekstów pisanych i audialnych, także częściowo niezrozumiałych (np. z powodu zakłóceń w tle), na poziomie rozszerzonym uczeń ma do czynienia z tekstami o zaawansowanym poziomie językowym.

Konstatując należy stwierdzić, że cele w zakresie kształcenia sprawności receptywnych zawarte w starej podstawie programowej są nieliczne i powierzchownie sformułowane. Cele edukacyjne i treści nauczania są tak ogólne, że trudno na ich podstawie stwierdzić, jakie umiejętności w rozumieniu są przedmiotem kształcenia. Więcej na ten temat możemy się dowiedzieć z celów podanych w formie osiągnięć. Punkt ciężkości spoczywa tutaj na tekście, czyli na tym, jakie teksty uczeń powinien zrozumieć na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Osiągnięcia w pobieżny i skrótowy sposób ujmują końcowy produkt kształcenia w zakresie sprawności receptywnych, jakim jest rozumienie tekstów o określonych właściwościach i cechach gatunkowych. Nie dostarczają natomiast informacji, jak głęboko powinna przebiegać interakcja z tymi tekstami: czy chodzi o zrozumienie tylko znaczeń eksplicytnych, czy także domyślnych i czy wymagane

jest także wyrażenie własnej opinii na dany temat. Tylko jedno sformułowanie: „rozumienie intencji i stanów emocjonalnych” wskazuje pośrednio, że celem kształcenia jest rozumienie wnioskujące. Wymagania w postaci rozumienia ogólnego i selektywnego tekstu odnoszą się do ilościowego wymiaru przetwarzania językowego, a nie do jego głębi. Jednym słowem, z osiągnięć wynika, ile informacji uczeń powinien zrozumieć, ale nie wiadomo, jak głęboko powinien je przetworzyć.

### **3.2.2. Nowa podstawa programowa**

Od roku szkolnego 2012/2013 będzie obowiązywać *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, zwana nową podstawą programową (Rozporządzenie MEN 2008). Dokument ten zastąpi dotychczasową podstawę programową nauczania języka obcego (Rozporządzenie MEN 2007) oraz standardy wymagań egzaminacyjnych (Rozporządzenie MENiS 2003)<sup>85</sup>. Tak więc w 2015 roku podstawę egzaminu maturalnego będzie stanowić nowa podstawa programowa. Na IV etapie edukacyjnym (ponadgimnazjalnym) przewidziane są zajęcia z języków obcych nowożytnych na trzech poziomach: a) na poziomie IV.0 – dla początkujących, b) na poziomie IV.1 – dla kontynuujących naukę: w zakresie podstawowym – na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego, oraz w zakresie rozszerzonym – na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego, c) na poziomie IV.2 – dla oddziałów dwujęzycznych. Wymagania w zakresie podstawowym oscylują pomiędzy poziomem B1 a B1+ w skali ESOKJ, w zakresie rozszerzonym pomiędzy B2 a B2+ w skali ESOKJ (Szpotowicz i in. 2009: 69).

Poniższa tabela prezentuje wymagania ogólne i szczegółowe w zakresie kształcenia sprawności receptywnych na zajęciach przygotowujących do egzaminu maturalnego z języka obcego w zakresie podstawowym i rozszerzonym.

---

<sup>85</sup> Cele kształcenia sprawności receptywnych zawarte w nowej podstawie programowej w większości pokrywają się ze standardami wymagań egzaminacyjnych. Tym samym dokument ten nie wprowadza żadnych istotnych zmian w zakresie kształcenia i testowania umiejętności rozumienia tekstów w języku obcym.

	<b>ZAKRES PODSTAWOWY - na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego</b>	<b>ZAKRES ROZSZERZONY- na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego</b>
<b>Cele kształcenia – wymagania ogólne w zakresie rozumienia wypowiedzi</b>	Uczeń rozumie proste, typowe wypowiedzi ustne, artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń rozumie wypowiedzi ustne i pisemne o różnorodnej formie i długości, w różnych warunkach odbioru, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
<b>Treści nauczania – wymagania szczegółowe w zakresie rozumienia tekstu pisanego</b>	Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. napisy informacyjne, listy, broszury, ulotki reklamowe, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje obsługi, proste artykuły prasowe i teksty narracyjne): 1) określa główną myśl tekstu; 2) określa główną myśl poszczególnych części tekstu; 3) znajduje w tekście określone informacje; 4) określa intencje nadawcy/autora tekstu; 5) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu); 6) rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu; 7) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.	Uczeń rozumie wypowiedzi pisemne o różnorodnej formie i długości, (np. artykuły prasowe, recenzje, wywiady, teksty literackie): wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1) oddziela fakty od opinii.

<b>Treści nauczania – wymagania szczegółowe w zakresie rozumienia ze słuchu</b>	Uczeń rozumie ze słuchu proste, typowe wypowiedzi (np. instrukcje, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka: 1) określa główną myśl tekstu; 2) określa główną myśl poszczególnych części tekstu; 3) znajduje w tekście określone informacje; 4) określa intencje nadawcy/autora tekstu; 5) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, sytuację, uczestników); 6) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.	Uczeń rozumie ze słuchu teksty o różnorodnej formie i długości (np. rozmowy, dyskusje, wywiady, wykłady, komunikaty, instrukcje, wiadomości, audycje radiowe i telewizyjne) w różnych warunkach odbioru: wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: 1) oddziela fakty od opinii.
---	---	---

Tab. 4 Wymagania ogólne i szczegółowe w zakresie kształcenia sprawności receptywnych w nowej podstawie programowej

Jak widać, wymagania w zakresie rozumienia tekstu czytanego i słuchanego są w zasadzie takie same. Dodatkowo – w zakresie czytania – uczeń musi opanować umiejętność rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu. Zakres umiejętności wymaganych na poziomie rozszerzonym różni się od tych na poziomie podstawowym umiejętnością oddzielania faktów od opinii. Głównym czynnikiem różnicującym oba zakresy wymagań jest stopień trudności tekstów pisanych i audialnych, tj. na poziomie podstawowym uczeń rozumie teksty proste (w standardowej odmianie języka), na poziomie rozszerzonym uczeń rozumie teksty o różnorodnej formie i długości (w różnych warunkach odbioru). Wymagania na poziomie rozszerzonym zawierają również opanowanie umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych.

Zawarte w nowej podstawie programowej cele kształcenia – wymagania ogólne w zakresie rozumienia – zostały sformułowane w taki sam sposób jak wskaźniki biegłości językowej w ESOKJ, tj. dostarczają zdawkowych informacji na

temat, co i w jakich warunkach uczeń powinien rozumieć. O stanowiących przedmiot kształcenia i testowania procesach rozumienia dowiadujemy się z treści nauczania – wymagań szczegółowych w zakresie rozumienia tekstu pisanego i słuchanego. Po pierwsze, wymagania te uwzględniają ilościowy charakter przetwarzania językowego (rozumienie globalne, szczegółowe i selektywne). Po drugie, stanowią one swego rodzaju spis szczegółowych umiejętności czy też zadań do wykonania, które można powiązać z określoną operacją mentalną lub/i przyporządkować do poszczególnych poziomów rozumienia tekstu, np. oddzielanie faktów od opinii i określanie intencji nadawcy/autora tekstu wiąże się z wnioskowaniem i implikuje rozumienie wnioskujące. Jednakże, co należy wyraźnie podkreślić, poprawne wykonanie podanych umiejętności świadczy o zrozumieniu i stanowi końcowy produkt kształcenia rozumienia. W nowej podstawie programowej nie ma żadnych informacji o tym, jakie umiejętności cząstkowe, czy uściślając, jakie procesy zachodzące podczas rozumienia tekstu, jak np. antycypacja, uogólnianie, wnioskowanie, powinny być rozwijane, by uczeń potrafił określać główną myśl, kontekst wypowiedzi itp.

Jednym słowem, podstawa tylko podaje, jakie umiejętności w zakresie rozumienia uczeń powinien opanować na danym etapie edukacji. Można zakładać, że informacje o kształceniu rozumienia, które pozwoli osiągnąć wymienione w podstawie umiejętności, zostaną uwzględnione w tworzonych przez nauczycieli programach nauczania języków obcych. Ogólnodostępne, przykładowe programy nauczania (zob. np. Kłos/Sikorzyńska/Czarnecka-Cicha 2009; Krajewska 2010) nie wnoszą żadnych uszczegółowiających informacji w tym zakresie, ale ograniczają się do przytoczenia zawartości nowej podstawy programowej.

### **3.3. Wymagania egzaminacyjne w Niemczech**

*Jednolite wymagania egzaminacyjne z języka angielskiego (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch – skrót: EPA)* to dokument Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Landów Republiki Federalnej Niemiec (Kultusministerkonferenz – KMK), który powstał w celu zagwarantowania przejrzystości, porównywalności i jednolitości procedur i wymagań egzaminu maturalnego z języka angielskiego przeprowadzanego w poszczególnych krajach

związkowych (KMK 2008). Dokument ten zawiera sporządzony bezpośrednio w oparciu o ESOKJ opis wymaganych kompetencji językowych i kryteria oceny osiągnięć językowych (KMK 2002: 4). Na podstawie zapisów zawartych w EPA formułowane są cele kształcenia i konstruowane zadania maturalne<sup>86</sup>.

Nadrzędnym celem ponadgimnazjalnego kształcenia ogólnego (*gymnasiale Oberstufe*) jest rozwijanie u ucznia zdolności do wykonywania pracy zawodowej i studiowania (*Berufs- und Studierfähigkeit*). W tym kontekście należy również rozpatrywać i analizować szczegółowe cele nauczania języka angielskiego.

Celem kształcenia i testowania na egzaminie maturalnym są:

- **umiejętności językowe** (kompetencje komunikacyjne), obejmujące m.in. umiejętność posługiwania się językiem angielskim w życiu codziennym, w komunikacji o charakterze zawodowym, naukowym, literackim lub estetycznym;
- **kompetencja interkulturowa**, obejmująca m.in. umiejętności w zakresie socjokulturowej problematyki i treści z anglojęzycznych obszarów językowych oraz posługiwania się językiem angielskim jako *lingua franca*;
- **umiejętność obcowania z tekstami i środkami masowego przekazu**, w tym umiejętność analizy i interpretacji tekstów literackich i nieliterackich, tekstów multimedialnych (film, telewizja), audialnych oraz wizualnych (obrazki, formy graficzne);
- **metody pracy i strategie uczenia się**, umożliwiające m.in. uczenie się przez całe życie (KMK 2002: 3).

Według powyższego, rozwijanie i testowanie sprawności receptywnych odbywa się za pomocą przekazu mówionego, pisanego, wizualnego i wizualno-audialnego, tj. za pomocą tekstów literackich, nieliterackich<sup>87</sup>, użytkowych, filmów, programów telewizyjnych i radiowych, tekstów audialnych, obrazów i ilustracji

---

<sup>86</sup> <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi> [dostęp: 3.07.2012].

<sup>87</sup> Termin *tekst nieliteracki* jest tłumaczeniem słowa *Sachtext*, który w niemieckiej literaturze jest pojęciem bardzo szerokim i nie posiadającym jednoznacznej definicji. Jak podaje Kühn (2001: 1263): „Sachtexte sind Texte, in denen vor allem Laien adressiert und zielgruppenorientiert (nach Alter, Interesse, Vorbildung usw.) fachliche Sachverhalte, Gegenstände, Abläufe oder Ereignisse in möglichst allgemeinverständlicher Form dargestellt werden“. Z kolei Koller (1992: 274 i nast.) do *Sachtexte* zalicza: 1) teksty napisane językiem ogólnym, wykorzystywane w komunikacji niefachowej (teksty użytkowe); 2) teksty wykazujące cechy języka ogólnego i specjalistycznego (np. teksty popularnonaukowe) – teksty fachowe w szerokim znaczeniu; 3) teksty napisane językiem specjalistycznym, wykorzystywane w komunikacji fachowej (np. naukowo-techniczna literatura fachowa) – teksty fachowe w wąskim znaczeniu.



graficznych. Jednym z podstawowych celów nauczania języka angielskiego jest wyposażenie uczniów w kompetencję językową w stopniu pozwalającym na swobodne posługiwanie się językiem angielskim:

- w życiu codziennym i codzienności zawodowej;
- w komunikacji o charakterze naukowym, rzeczowym i problemowym;
- w komunikacji literackiej lub estetycznej.

Celem nauczania na poziomie podstawowym jest opanowanie języka angielskiego jako narzędzia pracy, zaś na poziomie rozszerzonym jako środka wyrazu artystycznego (ibid.: 5). Wymagania, którym zdający muszą sprostać, oscylują pomiędzy poziomem B2 i C1 wg ESOKJ.

**W zakresie rozumienia przekazu audialnego, audiowizualnego i rozumienia tekstów multimedialnych uczniowie muszą wykazać się umiejętnościami:**

- rozumienia dłuższych tekstów mówionych;
- śledzenia bardziej złożonych treści tematycznych i argumentatywnych;
- śledzenia większości programów medialnych, pod warunkiem, że przeważa w nich standardowa odmiana języka;
- stosowania efektywnych strategii uczenia się i technik pracy z tekstami audialnymi lub też tekstami multimedialnymi.

**W zakresie rozumienia tekstów czytanych uczniowie muszą wykazać się:**

- umiejętnością rozumienia bardziej złożonych, autentycznych tekstów literackich, nieliterackich i użytkowych;
- umiejętnością dostrzegania i uwzględniania w procesie rozumienia cech stylistycznych tekstu oraz umiejętnością ich fachowo-metodycznej analizy, wyjaśnienia i oceny uwzględniającej funkcjonalny związek formy i treści;
- kompetencją estetyczną i wrażliwością w obcowaniu z literaturą, filmem itd.;
- umiejętnością rozumienia praktycznych tekstów z różnych dziedzin specjalistycznych, nawet gdy nie odnoszą się one bezpośrednio do ich zainteresowań;
- umiejętnością stosowania repertuaru efektywnych strategii uczenia się i technik pracy z tekstem czytany (KMK 2002: 5).

Jednym z istotnych wymagań jest **umiejętność analityczno-interpretyjacego odbioru** tekstów literackich, nieliterackich i użytkowych, obejmująca:

- znajomość literackich środków artystycznych i ich oddziaływania, znajomość gatunków literackich, tekstów z zakresu komunikacji codziennej, zawodowej i naukowej;
- rozumienie płaszczyzny historycznej i społecznej tekstów literackich lub nieliterackich i użytkowych (ibid.: 7).

**Do kompetencji metodycznych w zakresie recepcji tekstu należy m.in.:**

- umiejętność pozyskiwania informacji z tekstów oraz selekcji, porządkowania i streszczania tych informacji według określonych kryteriów;
- umiejętność streszczania myśli zawartych w tekście oraz definiowania pojęć;
- rozumienie treści społecznych i kulturowych uwzględniające ich uwarunkowania (ibid.).

**Różnice między poziomem podstawowym a rozszerzonym egzaminu maturalnego**

Na poziomie podstawowym uczeń powinien zrozumieć informacje zawarte w tekstach nieliterackich, audialnych/audiowizualnych w języku standardowym i prostych tekstach literackich, potrafić je analizować i praktycznie wykorzystać. Punkt ciężkości spoczywa tutaj na treści tekstu. Podczas analizy tekstu istotne są aspekty praktyczne i problemowe, np. analiza danych, faktów i opinii. Stosowane są teksty literackie oraz podejmujące problematykę krajoznawczą, ekonomiczną, zagadnienia techniczne lub przyrodnicze. Natomiast na poziomie rozszerzonym uczeń rozumie informacje zawarte w złożonych tekstach nieliterackich i literackich, audialnych/audiowizualnych w języku standardowym, potrafi dokonać treściowej, formalnej i językowej analizy tekstu. Na tym poziomie istotna jest znajomość metod i technik filologicznej analizy i interpretacji tekstów literackich (KMK 2002.: 8-9).

**Płaszczyzny wymagań egzaminacyjnych**

W dokumencie podane są następujące płaszczyzny wymagań egzaminacyjnych, które dotyczą również sprawności receptywnych:

**Płaszczyzna I** – wymagania w zakresie reprodukcji i rozumienia tekstu obejmują m.in.:

- rozumienie i odtwarzanie treści, głównych myśli tekstu lub przedstawionej problematyki, w razie potrzeby także – w zakresie mediacji – w innym języku;
- stosowne i w znacznym stopniu zgodne z przyjętymi normami użycie środków językowych w celu opisu i streszczenia treści.

**Płaszczyzna II** – wymagania w zakresie reorganizacji i analizy obejmują:

- zrozumienie oraz samodzielne i zgodne z poleceniem zadania przedstawianie głównych myśli zawartych w językowo i strukturalnie skomplikowanych tekstach;
- przemyślany wybór i użycie metod analizy tekstu służących rozwiązaniu problemu przedstawionego w poleceniu zadania;
- zgodne z poleceniem zadania użycie form argumentacji analityczno-interpretatorskiej i służącej rozwiązaniu danego problemu oraz jej językowa realizacja;
- w znacznym stopniu poprawne i funkcjonalne użycie zróżnicowanego repertuaru środków językowych.

**Płaszczyzna III** – wymagania w zakresie ewaluacji i tworzenia odnoszą się do umiejętności uporządkowanego przetworzenia złożonych treści i materiałów „mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen” (KMK 2002: 10). Wymagania te obejmują m.in.

- wyciąganie uzasadnionych wniosków o charakterze ewaluacyjnym na podstawie wyników przeprowadzonej analizy lub badania danego problemu;
- użycie językowych środków retorycznych i estetycznych o określonej tematyce i zgodnie z wyznacznikami danego gatunku tekstu (komunikacyjna funkcja tekstów literackich lub tekstów nieliterackich i użytkowych);
- przedstawianie złożonych treści w sposób argumentatywny, zajęcie określonego stanowiska opatrzone odpowiednim uzasadnieniem lub

komentarzem, konstrukcja tekstu za pomocą poprawnych i zróżnicowanych środków językowych.

Wymagania egzaminu maturalnego koncentrują się na językowej samodzielności, językowym przetwarzaniu i przedstawianiu znanych treści oraz zastosowaniu nabytej wiedzy w podobnych nowych sytuacjach (ibid.).

Jak łatwo zauważyć, zadania reprezentujące poszczególne obszary wymagań cechuje różny stopień złożoności i zaangażowania kognitywnego: od najłatwiejszych z I obszaru wymagań do najtrudniejszych przyporządkowanych do III obszaru wymagań. Podane obszary wymagań obejmują swym zakresem cztery poziomy rozumienia, tj. dekodowanie (poziom I), rozumienie informacji wyrażonych wprost (poziom II), rozumienie wnioskujące (poziom III) i krytyczne (poziom IV).

Już po pobieżnym zapoznaniu się z przykładowymi zadaniami testującymi rozumienie tekstu pisanego można stwierdzić, że implikują one głębokie, wykraczające poza drugi poziom, przetwarzanie tekstu. Zadania z I obszaru wymagań, polegające m.in. na opisie (*describe*), wykazywaniu (*point out*), streszczaniu (*summarize*), schematycznym ujmowaniu (*outline*) jakiegoś aspektu, zjawiska czy problemu przedstawionego w tekście, testują globalne i lokalne rozumienie informacji eksplicytnych, odpowiadające II poziomowi przetwarzania. Zadania z II obszaru wymagań, polegające na analizie tekstu, implikują rozumienie wnioskujące z III poziomu przetwarzania, a zadania z III obszaru wymagań – rozumienie krytyczne z IV poziomu przetwarzania. Dodać należy, że przyporządkowanie zadania do określonego obszaru wymagań ułatwiają operatory, czyli czasowniki określające czynność, jaką zdający ma wykonać, np. *explain*, *describe*, *illustrate*. Istotny jest też przy tym kontekst zadania, dlatego nie zawsze jest możliwe jednoznaczne wskazanie jednego obszaru wymagań (KMK 2002: 9).

Ważna informacja dotycząca zakresu sprawdzanych umiejętności zawarta jest w następującym zapisie:

Eine Prüfungsaufgabe für die schriftliche Abiturprüfung soll sich auf alle drei [...] beschriebenen Anforderungsbereiche erstrecken. Die Prüfungsaufgabe für das Grundkursfach wie für das Leistungskursfach erreicht dann das angemessene Niveau, wenn das Schwergewicht der zu erbringenden Prüfungsleistungen im Anforderungsbereich II liegt und

daneben die Anforderungsbereiche I und III berücksichtigt werden. [...] Im Grundkurs können die Aufgabenbereiche I und II, im Leistungskurs die Anforderungsbereiche II i III stoker akzentuiert werden. Unabhängig von der Kursart gilt jedoch, dass die Anforderungen nicht ausschließlich im Bereich der Wiedergabe von Kenntnissen liegen dürfen, wenn eine ausreichende Leistung erreicht werden soll. (ibid.: 14)

Na egzaminie maturalnym w zakresie podstawowym nacisk kładzie się na umiejętności z I i II obszaru wymagań, przy czym testowanie nie może ograniczać się do umiejętności z I obszaru wymagań. Niezbędnym warunkiem zaliczenia egzaminu maturalnego jest wykazanie się umiejętnościami z II obszaru wymagań, czyli z zakresu analizy tekstu (rozumienie wnioskujące).

### **Rodzaje tekstów stosowanych na egzaminie maturalnym**

W testowaniu wykorzystywane są teksty literackie i nieliterackie; teksty audiowizualne i teksty audialne, obrazki i formy graficzne. Możliwe jest zastosowanie kilku różnych tekstów lub jednego rodzaju, ale muszą one łączyć się tematycznie. Teksty audialne, obrazki i formy graficzne muszą występować z innymi tekstami pisanymi.

Wymagania dotyczące tekstów wykorzystywanych w testach maturalnych:

- teksty muszą stanowić autentyczne teksty w języku angielskim;
- teksty muszą reprezentować poziom trudności dostosowany do poziomu egzaminu maturalnego (podstawowego lub rozszerzonego);
- teksty muszą być odpowiednio złożone pod względem tematycznym i strukturalnym;
- teksty muszą być pod względem tematycznym interesujące dla zdających.

### **Teksty pisane**

W zadaniach maturalnych wykorzystywane są teksty literackie, jak np. wiersze, teksty piosenek, fragmenty powieści, opowiadania, sztuki teatralne oraz teksty nieliterackie, jak np.: teksty dziennikarskie, eseje, sprawozdania.

Na poziomie rozszerzonym tekst testowy powinien liczyć 700-1000 wyrazów, na podstawowym 500-700 wyrazów. W przypadku kilku tekstów, podana

liczba wyrazów odnosi się do wszystkich tekstów razem. Tekst zawierające dużo informacji i teksty multimedialne (jak np. wiersze lub fragmenty filmów) mogą liczyć mniej wyrazów.

Jeśli chodzi o skracanie tekstów, usuwać można fragmenty, które nie są kluczowe dla zrozumienia tekstu. Skrócenie tekstu nie może negatywnie wpłynąć na charakter tekstu i musi być wyraźnie zaznaczone w tekście. Teksty z Internetu zdający otrzymują w wersji papierowej lub na płycie CD (KMK 2002.: 11).

### **Teksty wizualne**

W testowaniu można również stosować teksty wizualne w postaci ilustracji, wykresów, karykatur, diagramów, tabel. Za ich pomocą sprawdzana jest umiejętność przekształcania bodźców wizualnych w formę językową. Zadanie nie powinno polegać wyłącznie na ich opisie, ale na wyjaśnieniu związków zachodzących pomiędzy elementami obrazka i określeniu jego tematyki.

### **Teksty audiowizualne i audialne**

Do testowania rozumienia tekstów audialnych i audiowizualnych stosowane są fragmenty filmów dokumentalnych i fabularnych, sztuk teatralnych oraz – w formie wizualnej lub tylko audialnej – fragmenty dyskusji, talk show, reklam, przemówień, wywiadów, referatów lub komentarzy. Należy w całości zachować charakterystyczne cechy danego gatunku tekstu. Jego długość zależy od stopnia trudności i nie powinna przekraczać 5 minut. Pomiar rozumienia tekstu audiowizualnego lub audialnego nie może ograniczać się do płaszczyzny znaczenia eksplicytnego, czyli do I obszaru wymagań (ibid.: 12).

### **Testowanie rozumienia ze słuchu**

Testowanie rozumienia ze słuchu lub kompetencji audiowizualnej może być przeprowadzane osobno lub wchodzić w skład zadania mieszanego, którego nieodłączną częścią jest tekst pisany. W zadaniu mieszanym wykorzystywane są: nagrania radiowe/telewizyjne wiadomości, wywiady, przemówienia, rozmowy, dyskusje, dialogi, relacje. Długość tekstu audialnego/audiowizualnego z reguły nie przekracza 5 minut. Zadania sprawdzają:

- zrozumienie istotnych informacji;

- umiejętność łączenia informacji na dany temat pomimo częstej zmiany osób mówiących i zdań eliptycznych;
- dokładne zrozumienie treści nagrania.

Stosowane są następujące techniki testowania:

- udzielanie krótko sformułowanych odpowiedzi na krótkie pytania;
- streszczenie tekstu;
- odtworzenie fragmentu tekstu o charakterze opowiadawczym lub sprawozdawczym (KMK 2002: 13-14).

Powyżej zostały ukazane najważniejsze informacje dotyczące testowania sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym w Niemczech, jak: zakres sprawdzanych umiejętności w czytaniu i słuchaniu, płaszczyzny wymagań, rodzaje tekstów i technik testowych.

### **3.4. Wnioski**

Celem niniejszej podsumowującej analizy jest wykazanie, czy i w jakim stopniu zaprezentowane cele kształcenia sprawności receptywnych uwzględniają i odzwierciedlają aktualną teorię rozumienia tekstu. Przyjmując za punkt odniesienia poziomy i procesy rozumienia podane we wstępie niniejszego rozdziału, należy zauważyć, że:

- Cele kształcenia sprawności receptywnych ujęte w skalach umiejętności ESOKJ nie tematyzują procesów rozumienia, które, jak już wcześniej ukazano, stanowią podstawę i istotę tych sprawności, ale odnoszą się do stopnia opanowania danej umiejętności w zakresie czytania i słuchania. Nielicznymi bezpośrednimi nawiązaniem do poziomów i procesów rozumienia są podane przykładowo cele czytania i słuchania, jak: wyciągnięcie wniosków oraz zawarte w opisie czytania ze zrozumieniem na poziomie C2 sformułowania „potrafi krytycznie interpretować” i rozumieć „znaczenia wyrażone zarówno wprost, jak i implikowane”.

- Cele kształcenia sprawności receptywnych zawarte w starej podstawie programowej są bardzo ogólnie sformułowane. Koncentrują się one na tekście – jego rodzaju, stopniu złożoności, sposobie przekazu. Jedynym uwzględnionym w celach aspektem rozumienia jest jego dokładność, czyli ilościowy charakter przetwarzania w postaci ogólnej i selektywnej recepcji tekstu. Cele nie informują o kształconych poziomach i procesach rozumienia tekstu.
  
- Sposób sformułowania celów kształcenia sprawności receptywnych w nowej podstawie programowej umożliwia ich przyporządkowanie do wyodrębnionych poziomów rozumienia. Na tej podstawie można stwierdzić, że przedmiotem kształcenia w zakresie sprawności receptywnych jest rozumienie informacji wyrażonych wprost (II poziom przetwarzania) oraz rozumienie wnioskujące (III poziom przetwarzania). Na żadnym poziomie egzaminu maturalnego nie jest wymagane rozumienie krytyczne. W nowej podstawie programowej brakuje zapisów dotyczących procesów rozumienia, które należy rozwijać, aby uczeń opanował podane umiejętności.
  
- Wymagania w zakresie rozumienia tekstów pisanych, audialnych i audiowizualnych zawarte w niemieckich standardach egzaminacyjnych są nieliczne, ogólnie sformułowane i dotyczą w głównej mierze samego tekstu, a nie jego odbiorcy. Zawierają one przede wszystkim opis właściwości/cech odbieranego tekstu, jak np. dłuższy, bardziej złożony, autentyczny oraz nazwę gatunku tekstu, jak. np. literacki, użytkowy. Taki sposób sformułowania przypomina zapisy ESOKJ. Natomiast istotne informacje dotyczące jakościowego wymiaru przetwarzania zawarte są w opisie wymagań. Rozumienie tekstu stanowiące cel I obszaru wymagań jest ujmowane tutaj w wąskim znaczeniu, gdyż przedstawione płaszczyzny wymagań w zakresie sprawności receptywnych odnoszą się do wszystkich poziomów rozumienia, tj. rozumienia treści wyrażonych wprost, wnioskowania oraz ewaluacji – zgodnie z przyjętą na początku niniejszego rozdziału czteropoziomą koncepcją rozumienia.



Wszystkie dotychczasowe uwagi dotyczące celów kształcenia sprawności receptywnych zawartych w ESOKJ oraz podstawach programowych z 2007 i 2008 wyraźnie wskazują na ich zbyt ogólny i powierzchowny charakter. Cele te wcale, bądź w niewielkim stopniu uwzględniają procesy rozumienia leżące u podstaw czytania i słuchania. Widać także, że analizowane cele kształcenia nie zostały sformułowane w oparciu o aktualną teorię czy model rozumienia tekstu. Niewątpliwie istotny wpływ na sposób sformułowania celów w starej i nowej podstawie programowej miały zapisy dotyczące sprawności receptywnych zawarte w ESOKJ. Czarnecka-Cicha (2004: 103) pisze, że podczas przygotowywania starej podstawy programowej „docierały [...] pewne informacje, nad czym pracują naukowcy w Europie i zostały one, w miarę możliwości, uwzględnione”. Stara podstawa programowa była „inspirowana” ESOKJ, o czym świadczy zgodność wielu zapisów zawartych w obu dokumentach, także tych dotyczących sprawności receptywnych (ibid.: 103-104). Jak już powiedziano, cele kształcenia czytania i słuchania zawarte w skalach biegłości ESOKJ, nie opierają się na żadnej teorii rozumienia tekstu i nie odzwierciedlają aktualnego stanu refleksji naukowej na ten temat. Dokument ten miał zatem negatywny wpływ na jakość sformułowanych celów kształcenia sprawności receptywnych w starej i nowej podstawie programowej.

Natomiast wymagania egzaminacyjne z języka angielskiego w zakresie sprawności receptywnych obowiązujące w Niemczech bardziej wszechstronnie ujmują rozumienie. Pomiar słuchania nie może bowiem ograniczać się do I obszaru wymagań, czyli zrozumienia informacji wyrażonych wprost (KMK 2002: 12). Testowanie czytania obejmuje zaś również formalno-treściową analizę i interpretację tekstu oraz umiejętność formułowania krytycznej oceny. W konsekwencji sprawdzane jest – zachodzące na wszystkich poziomach – pełne rozumienie tekstu.

### **3.5. Programy nauczania**

#### **3.5.1. Programy nauczania języków obcych w Polsce**

Programy nauczania zgodne ze starą podstawą programową były dopuszczane do użytku przez Ministra Edukacji Narodowej. Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem program nauczania jest dopuszczany do użytku

nie przez Ministra Edukacji, ale przez dyrektora szkoły na wniosek nauczyciela lub nauczycieli. Obecnie program nauczania może opracować nauczyciel, sam lub z innymi nauczycielami, uwzględniając potrzeby i możliwości uczniów danej szkoły (Rozporządzenie MEN 2009). Tak więc w odniesieniu do nowej podstawy programowej, po pierwsze, nie ma jednolitych programów nauczania, po drugie, w tych już opracowanych cele kształcenia sprawności receptywnych są w niezmienionym brzmieniu przeniesione z nowej podstawy programowej. Dlatego w tym rozdziale zaprezentowane zostaną cele kształcenia zawarte w programach nauczania opartych na starej podstawie programowej.

Programy nauczania starszej generacji różnią się między sobą pod względem ilości i charakteru wyodrębnionych celów kształcenia. Poniżej przedstawione zostaną trzy rodzaje celów kształcenia sprawności receptywnych – od najbardziej ogólnych do szczegółowych. Zawarte są one w programach nauczania towarzyszącym popularnym podręcznikom języka niemieckiego i angielskiego wiodących wydawnictw językowych. Przybliżenie i porównanie tych celów pozwoli odpowiedzieć na pytanie, czy programy nauczania odzwierciedlają naukową refleksję na temat rozumienia jako procesu o różnej głębi i wielu zaangażowanych operacjach mentalnych.

### **Przykład 1**

Pierwszym z analizowanych programów jest program nauczania języka niemieckiego towarzyszący podręcznikowi *Alles Klar* (autorzy: Łuniewska/Tworek/Wąsik/Zagórna – poziom podstawowy; Piszczatowski – poziom rozszerzony). Cele kształcenia sprawności receptywnych są w powyższym programie sformułowane ogólnie i zdawkowo. Przede wszystkim dostarczają one informacji na temat, jakie teksty uczeń powinien zrozumieć (np. teksty proste/autentyczne/częściowo niezrozumiałe/w standardowej odmianie języka) i w jakim ilościowym wymiarze (np. rozumienie globalne/selektywne). Na poziomie rozszerzonym w zakresie czytania cele dotyczą ponadto techniki czytania i kompetencji leksykalnej.

## Przykład 2

W programie nauczania języka angielskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum Smolika i Galant cele kształcenia sprawności receptywnych zostały sformułowane na podstawie informatora *Syllabus: Matura języka angielskiego* (CKE 2000) oraz ESOKJ (Smolik/Galant 2002). Stanowią one obszerny katalog umiejętności wymaganych na poziomie. Cele kształcenia sprawności receptywnych dotyczą różnych kategorii związanych z rozumieniem, m.in. takich jak:

- charakterystyka odbieranego tekstu (stopień trudności, tematyka, gatunek, np.: krótkie, proste, dotyczące spraw zwyczajowych, wiadomości, ogłoszenia, nadawane na żywo/w radiu);
- dokładność, czyli ilościowy charakter przetwarzania informacji, np. wyszukiwanie informacji, określanie głównej myśli;
- głębokość, czyli jakościowy charakter przetwarzania (operacje mentalne zachodzące podczas czytania/słuchania, jak: wyciąganie wniosków, określanie intencji, oddzielanie faktów od opinii, dedukowanie znaczenia słów z kontekstu, rozróżnianie znaczenia przenośnego od dosłownego);
- wielopoziomowe procesy przetwarzania, np. antycypacja, inferowanie.

## Przykład 3

W programie nauczania języka angielskiego Kłos i Sikorzyńskiej zostały wyodrębnione dwa rodzaje celów kształcenia sprawności słuchania, tj. w zakresie kompetencji komunikacyjnej i lingwistycznej oraz trzy rodzaje celów kształcenia sprawności czytania, tj. cele odnoszące się do rozumienia tekstu czytanego, kompetencji lingwistycznej i techniki czytania. Pierwszym wymienionym celem kształcenia sprawności czytania jest „kształtowanie i doskonalenie umiejętności związanych z rozumieniem tekstu czytanego” (Kłos/Sikorzyńska: 8). Umiejętności te odnoszą się kolejno do: antycypacji, ilościowego i jakościowego przetwarzania tekstu oraz jego interpretacji. Cele wyodrębnione w ramach kompetencji lingwistycznej dotyczą zaś procesów dekodowania, stanowiących podstawę szeroko pojmowanego rozumienia tekstu. Celem kształcenia słuchania jest zaś doskonalenie umiejętności w zakresie kompetencji komunikacyjnej i lingwistycznej. Podane tutaj umiejętności również odnoszą się do dekodowania, antycypacji, ilościowego

i jakościowego przetwarzania tekstu oraz jego interpretacji. W powyższym programie cele kształcenia sprawności receptywnych odnoszą się zatem bezpośrednio do wielopoziomowego przebiegu rozumienia i w znacznym stopniu oddają jego procesualny charakter.

### **Wnioski podsumowujące**

Pomimo że programy nauczania oparte są na tej samej podstawie programowej i przeznaczone dla tego samego typu szkół, zawarte w nich cele kształcenia sprawności receptywnych różnią się zarówno pod względem ilości, jak i jakości.

Podane w programie nauczania języka niemieckiego (przykład 1) cele kształcenia umiejętności czytania i słuchania w zakresie podstawowym stanowią powielenie kilku wybranych celów zawartych w starej podstawie programowej. Ten sam program w zakresie rozszerzonym prezentuje m.in. cele kształcenia, które są niemal identyczne z wymaganiami zawartymi w starej podstawie programowej i wskaźnikami biegłości ESOKJ w zakresie słuchania i czytania na poziomie B2. Należy zatem jednoznacznie stwierdzić, że cele kształcenia sprawności receptywnych zawarte w programie nauczania języka niemieckiego nie są autorskim rozwinięciem i uszczegółowieniem zawartości podstawy programowej, ale raczej kompilacją celów wyodrębnionych w podstawie i ESOKJ. Konstruktorzy programu wyszli prawdopodobnie z błędnego założenia, że umiejętność rozumienia tekstu wykształca się samoistnie poprzez rozwijanie kompetencji leksykalnej i gramatycznej (por. Iluk 1998: 31-32).

Z kolei programy nauczania języka angielskiego (przykład 2 i 3) prezentują cele kształcenia sprawności receptywnych, które nie tylko precyzują, ale również wykraczają poza zawartość podstawy programowej. Do takich ponadprogramowych celów należy np.:

- w ramach kształcenia czytania i słuchania w zakresie podstawowym: wykorzystywanie elementów pozajęzykowych, jak: mimika twarzy, gest, fotografie, określanie przydatności przeczytanego tekstu w zależności od sytuacji;

- w ramach kształcenia rozumienia ze słuchu w zakresie rozszerzonym: rozpoznawanie żartu dygresji, ironii; rozróżnianie znaczenia dosłownego od przenośnego;
- w ramach kształcenia czytania w zakresie rozszerzonym: wskazywanie związków pomiędzy opiniami wyrażonymi w tekście, np. prawdopodobieństwa, efektu, przyczyny; rozpoznawanie, wyróżnianie i porównywanie faktów, dowodów, opinii, definicji, hipotez, sugestii, konotacji; rozróżnianie znaczenia dosłownego od przenośnego; formułowanie własnych opinii i ocen na podstawie przeczytanego komunikatu.

Te znaczące różnice pomiędzy programami nauczania należy przede wszystkim tłumaczyć ogólnym i zdawkowym charakterem zapisów dotyczących celów kształcenia sprawności receptywnych w starej podstawie programowej. Ogólność wymaga doprecyzowania, zaś zdawkowość prowadzi do dowolności w sposobie formułowania celów w poszczególnych programach nauczania. Jak widać na podanych przykładach, skutkuje to różnorodnymi, mniej lub bardziej wartościowymi, rozwiązaniami programowymi.

Konkludując, programy nauczania języka angielskiego należy ocenić znacznie wyżej niż program języka niemieckiego, gdyż wszechstronnie i dokładnie ujmują one wielopłaszczyznowe procesy rozumienia. Najbardziej przejrzysty i czytelny pod tym względem jest program Kłos i Sikorzyńskiej, w którym duży nacisk położony jest na kształcenie umiejętności w zakresie dekodowania. W przeciwieństwie do niego, w programie Smolika i Galant celem kształcenia są przede wszystkim procesy rozumienia na wyższym poziomie, jak np. wnioskowanie. Jego widocznym mankamentem jest forma, w jakiej te cele zostały reprezentowane. Spis 30 różnego rodzaju umiejętności cząstkowych nie wskazuje bowiem dostatecznie wyraźnie, co jest przedmiotem kształcenia.

### **3.5.2. Programy nauczania języka angielskiego obowiązujące w wybranych krajach związkowych Niemiec**

W poniższym rozdziale zostaną zaprezentowane cele kształcenia sprawności czytania i słuchania zawarte w programach nauczania języka angielskiego dla klas przygotowujących się bezpośrednio do egzaminu maturalnego (klasy 11/12), obowiązujących w Nadrenii-Westfalii (LP NRW 1999), Bawarii (LP Bay. 2009) oraz

Turyngii (LP TÜR. 2011). Dokonując wyboru programów nauczania, w pierwszym rzędzie kierowałam się ustaleniami i wnioskami z pracy badawczej Iluka (1998), poświęconej m.in. kształceniu sprawności receptywnych w świetle obowiązujących w Niemczech w drugiej połowie lat 90. programów nauczania języków obcych. Wówczas, według badacza (ibid.: 32), tylko w programach nauczania języka angielskiego w Nadrenii-Westfalii oraz Bawarii odpowiednio dużo miejsca i uwagi poświęcono rozumieniu tekstu, przy tym w mniejszym lub większym stopniu uwzględniając jego procesualny charakter. Najbardziej postępowy pod tym względem okazał się program z Nadrenii-Westfalii, gdyż zawarte w nim cele nauczania eksponowały nie właściwości tekstu, ale – wyodrębnione w oparciu o aktualne badania naukowe – procesy przetwarzania informacji. Program nauczania obowiązujący od 2011 roku w Turyngii jest natomiast najnowszym z analizowanych programów. Dokumentem stanowiącym podstawę dla różnorodnych rozwiązań programowych w poszczególnych krajach związkowych Niemiec stanowią omówione powyżej *Jednolite wymagania egzaminacyjne z języka angielskiego* (EPA). Programy nauczania nawiązują również i uwzględniają zapisy zawarte w ESOKJ.

Podobnie jak w poprzednim rozdziale, niniejsza analiza ma za zadanie wykazać, czy rozumienie ujęte jest w nich – zgodnie z aktualnym stanem wiedzy – jako proces przetwarzania informacji o różnej głębi i dokładności, składający się z wielu operacji mentalnych.

### **3.5.2.1. Program nauczania języka angielskiego w Nadrenii Północnej-Westfalii**

W obowiązującym w Nadrenii Północnej-Westfalii programie nauczania języka angielskiego dla ogólnokształcących szkół średnich podane są cele, treści i tematyka kształcenia sprawności receptywnych oraz wymagania egzaminacyjne w tym zakresie. Podstawowym celem nauczania sprawności receptywnych jest opanowanie umiejętności czytania i słuchania w języku obcym w stopniu umożliwiającym aktywne uczestnictwo w komunikacji codziennej, naukowej, zawodowej i literackiej.

Recepcja tekstu jest zdefiniowana jako proces interaktywny, zachodzący pomiędzy tekstem (pisanym, audialnym, multimedialnym) i operacjami kognitywnymi po stronie odbiorcy, jak:

- zrozumienie wypowiedzi na podstawie kontekstu i posiadanej wiedzy (inferowanie);
- przemyślenie i kognitywne opracowanie usłyszanego/przeczytanego tekstu (elaboracja);
- uogólnienie wypowiedzi (generalizowanie);
- odbiór konkretnych informacji w zależności od przyjętego celu przetwarzania (selekcja);
- opuszczenie informacji redundantnych lub nie interesujących odbiorcy (redukcja);
- przewidywanie określonych informacji (antycypacja).

Obrany przez odbiorcę cel determinuje dokładność przetwarzania tekstu.

W zależności od niej możemy wyróżnić:

- *scanning*, czyli czytanie/słuchanie selektywne;
- *skimming*, czyli zrozumienie ogólnego sensu tekstu;
- czytanie/słuchanie szczegółowe;
- czytanie/słuchanie analityczne, w którym punkt ciężkości spoczywa na strukturze i cechach formalnych tekstu, jego kontekście komunikacyjnym;
- czytanie/słuchanie studiujące (*studierendes Lesen*), polegające na dokonaniu subiektywnej oceny tekstów, ich aktualności i jakości na podstawie przeprowadzonej analizy.

Autentyczność i różnorodność komunikacji językowej zapewnia stosowanie w nauczaniu tekstów pisanych i audialnych o różnorodnych funkcjach, w różnych regionalnych i społecznych odmianach języka, używanych w życiu codziennym, naukowym, zawodowym, kulturalnym i społecznym (LP NRW 1999: 16-17).

Powyższy program zakłada opanowanie sprawności receptywnych na poziomie B2 (zakres podstawowy, *Grundkurs*) oraz C1 (zakres rozszerzony, *Leistungskurs*). Obligatoryjne cele i treści nauczania w zakresie języka nawiązują do ESOKJ (ibid.: 44).

**Wymagania w zakresie rozumienia tekstów czytanych:**

- rozumienie tekstów dłuższych i bardziej złożonych, zarówno tekstów nieliterackich, jak i literackich;
- dostrzeganie i uwzględnianie w procesie rozumienia cech stylistycznych tekstu,
- w miarę bezproblemowe rozumienie tekstów w języku obcym specjalistycznym, nawet jeśli nie znajdują się one w kręgu osobistych zainteresowań czytających.

Wymienione umiejętności uczeń opanuje na poziomie podstawowym, jeśli spełnione zostaną następujące warunki:

- złożone teksty nieliterackie i użytkowe będą odnosić się do znanych uczniowi dziedzin;
- teksty literackie będą z reguły tekstami współczesnymi;
- odbiór tekstów historycznych poprzedzi obszerna praca nad ich warstwą językową; rozpoznane zostaną cechy stylistyczne tekstu i określona zostanie ich funkcja;
- specjalistyczne teksty w języku obcym będą dla ucznia dostępne, jeśli określony będzie ich kontekst tematyczny i podany sposób rozwiązania problemów natury językowej.

W przypadku poziomu rozszerzonego uczniowie muszą dodatkowo spełnić następujące warunki:

- potrafią zrozumieć teksty specjalistyczne w języku obcym z nieznanymi im dziedzin wiedzy;
- dysponują strategiami uczenia się i technikami pracy pozwalającymi określić język, cechy gatunkowe i treści specjalistycznych tekstów w języku obcym.

**Wymagania w zakresie rozumienia ze słuchu:**

- rozumienie dłuższych tekstów mówionych (jak referaty, wykłady, monologi);
- śledzenie złożonej argumentacji pod warunkiem, że tematy są względnie znane uczniom;
- rozumienie większości programów odbieranych za pośrednictwem mediów, o ile w przeważającej części są w języku standardowym.



Opanowanie powyższych umiejętności jest możliwe, gdy spełnione zostaną następujące warunki:

- dłuższe teksty mówione są opracowywane we fragmentach (maksymalna długość tekstu wynosi ok. 5 minut); w przypadku przekroczenia tej długości, wskazywane są środki ułatwiające rozumienie (szkielet tekstu, słowa-klucze, opracowanie planu tekstu);
- uczeń potrafi bez problemu rozpoznać gatunek programu (np. wiadomości, opera mydlana) i dokonać klasyfikacji tematycznej;
- uczeń do pewnego stopnia, po uprzednim językowo-tematycznym przygotowaniu, potrafi zrozumieć trudniejsze fragmenty tekstu.

Do umiejętności rozumienia ze słuchu, które uczeń powinien opanować na poziomie rozszerzonym należy:

- rozumienie dłuższych tekstów mówionych, nawet gdy nie posiadają przejrzystej struktury i odniesienia nie są jasno wyrażone;
- w miarę bezproblemowe rozumienie programów telewizyjnych i filmów.

Opanowanie powyższych umiejętności jest możliwe, gdy spełnione zostaną następujące warunki:

- rozumienie ze słuchu jest systematycznie rozwijane od 11. do 13. klasy;
- uczeń śledzi znane programy telewizyjne i filmy;
- uczeń potrafi pewnie wypowiadać się na temat ich tematyki i fabuły;
- uczeń rozumie szczegółowo teksty odbierane za pośrednictwem mediów pod warunkiem, że ich język i tematyka są mu znane.

Istotny cel dotyczący kształcenia rozumienia ze słuchu zawarty jest również we fragmencie zatytułowanym „Obcowanie z tekstami i środkami komunikacji masowej”, a mianowicie: uczeń potrafi dokonać uzasadnionej krytycznej oceny treści, sposobów realizacji i oddziaływania programów radiowych i telewizyjnych (LP NRW 1999: 49).

W powyższym programie nauczania osobny podrozdział („2.2.1.2 Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten der Textrezeption und Textproduktion”) poświęcony został recepcji tekstu jako procesowi kognitywnemu. Recepcja tekstu (pisanego/mówionego) jest zdefiniowana tutaj jako składająca się

z wielu operacji mentalnych interakcja pomiędzy odbiorcą a tekstem. Style czytania i słuchania zostały wyodrębnione w oparciu nie tylko o ilościowy, ale również jakościowy charakter przetwarzania. Czytanie/słuchanie analityczne i studiujące implikują rozumienie wnioskujące i krytyczne, a tym samym wiążą się z głębokim przetwarzaniem tekstu. Tak więc ogólny opis sprawności receptywnych odzwierciedla aktualny stan wiedzy ten temat. Natomiast same cele kształcenia sprawności receptywnych nie uwzględniają leżących u podstaw czytania i słuchania procesów kognitywnych, gdyż skupiają się one nie na odbiorcy, ale na tekście – jego gatunku, długości, tematyce, stopniu złożoności.

### **3.5.2.2. Program nauczania języka angielskiego w Bawarii**

Według programu nauczania dla szkół średnich ogólnokształcących obowiązującego w Bawarii, nauka języka obcego powinna wyposażyć uczniów w kompetencje językowe i interkulturowe, przygotowując ich tym samym na czekające ich wyzwania na studiach, w pracy i w społeczeństwie, umożliwiając im udział w życiu kulturalnym – wszystko po to, by mogli oni kształtować przyszłość także w kontekście międzynarodowym (LP Bay., II Fachprofile. Moderne Fremdsprachen: 1).

W zakresie pracy z tekstami i środkami komunikacji masowej, uczniowie uczą się odczytywać i komentować różnorodne teksty, uwzględniając różne punkty widzenia, oraz rozwijają indywidualną kompetencję czytania. Uczniowie zajmują się tekstami audialnymi, filmami lub ich fragmentami, jak też żartami rysunkowymi, zdjęciami i innymi formami wizualnymi i graficznymi. Od początku, poprzez dostosowane do ich wieku lektury, uczniowie są wprowadzani w świat literatury. Uczniowie uczą się czerpać radość z obcowania z literaturą oraz poznają zagadnienia dotyczące estetyki językowej (ibid.: 2).

W ciągu ostatnich 2 lat nauki języka angielskiego uczniowie powinni poszerzyć swoje kompetencje językowe, międzykulturowe i metodyczne, mając na względzie pogłębione kształcenie ogólne, nabywanie zdolności do studiowania i wykorzystanie języka w przyszłym zawodzie (LP Bay., Jahrgangsstufen 11&12: E1).

Na lekcji języka angielskiego uczniowie z reguły mają do czynienia z autentycznymi tekstami o tematyce z różnych dziedzin życia, w tym także z tekstami o charakterze historycznym i historyczno-kulturowym. W celu ich zrozumienia uczniowie stosują odpowiednie techniki czytania i analizy tekstu. Jeśli chodzi o sprawność rozumienia ze słuchu, pod koniec dwunastej klasy uczniowie rozumieją także bardziej wymagające teksty audialne i audiowizualne.

Program nauczania języka angielskiego obowiązujący w Bawarii przewiduje opanowanie sprawności komunikacyjnych w zakresie języka angielskiego, w tym sprawności słuchania na poziomie B2+ oraz sprawności czytania na poziomie C1 (według ESOKJ) (ibid.). Należy dodać, że w Bawarii w ramach reformy szkolnictwa średniego został zniesiony podział egzaminu maturalnego na poziom podstawowy i rozszerzony. Dlatego też sprawności receptywne są kształcone na jednym poziomie zaawansowania językowego.

### **Cele kształcenia w zakresie sprawności komunikacyjnych**

#### **Rozumienie ze słuchu:**

- rozumienie ogólnego sensu i ważnych informacji z rozmów i dyskusji o narastającym stopniu złożoności, w tym także rozmów i dyskusji prowadzonych w realnych warunkach (np. odgłosy w tle, szybkie tempo mówienia lub odmiany języka odbiegające od języka standardowego);
- rozumienie dłuższych, złożonych pod względem treściowym i językowym przemówień, mów, wykładów, przy czym rozumienie nie ogranicza się tylko do samej treści, ale obejmuje również zrozumienie stanowiska i nastawienia mówiącego;
- rozumienie globalne i selektywne autentycznych tekstów słuchowych i audiowizualnych (programów radiowych i telewizyjnych, filmów lub ich fragmentów) na aktualne lub ogólne tematy, o ile w przeważającej części są w standardowej odmianie języka (LP Jahrgangsstufen 11&12: E1).

#### **Rozumienie tekstu czytanego:**

- rozumienie, także szczegółowe, obszerniejszych i złożonych tekstów nieliterackich i literackich, w tym także rozumienie wyrażonych implicytnie intencji, stanowisk i nastawienia autora;

- rozpoznawanie gatunku i formy tekstu, rozumienie językowo-stylistycznych niuansów, jak też zmian rejestru;
- dostosowywanie techniki i tempa czytania do długości i stopnia trudności tekstu, jak też do obranego celu czytania (czytanie szczegółowe, kursoryczne, selektywne) (ibid.).

## **Cele kształcenia w zakresie odbioru tekstów i przekazów medialnych**

### **Rozumienie tekstów:**

- zrozumienie i analiza autentycznych, ekspozycyjnych i argumentatywnych tekstów nieliterackich i użytkowych (np. z gazet, czasopism i Internetu), jak też statystyk i grafik; zrozumienie wpływu, jaki wywiera na cel wypowiedzi współdziałanie i znaczenie użytych środków artystycznych (jak np. struktura, cechy stylistyczne, gatunek tekstu);
- globalne lub też szczegółowe rozumienie autentycznych tekstów słuchowych i audiowizualnych (jak np. mowy, dłuższe przemówienia, wywiady, wykłady, programy telewizyjne i filmy, ewentualnie we fragmentach); znajomość ważnych, filmowych środków artystycznych i ich oddziaływania;
- porównywanie, również w oparciu o odpowiednie kryteria formalne i estetyczne, tekstów, tematów, motywów występujących w różnych formach przekazu i środkach medialnych (np. media drukowane, teksty literackie i ekranizacje, literatura i sztuki plastyczne);
- tworzenie odniesień pomiędzy tekstami literackimi i tekstami o tematyce krajoznawczej;
- rozumienie, interpretowanie tekstów literackich, zajmowanie określonego stanowiska w stosunku do nich i ewentualnie ich sceniczna realizacja; również w połączeniu z ekranizacjami i przedstawieniami teatralnymi;
- stosowanie technik i terminologii interpretacji literackiej.

### **Dzieła literackie (obowiązujące w cyklu kształcenia):**

- dramat Szekspira, jeśli to możliwe w połączeniu z ekranizacjami i przedstawieniami teatralnymi;
- powieść z XIX, XX lub XXI wieku;

- współczesny dramat lub pełny tekst z dziedziny filmu (skrypt filmu lub scenariusz filmowy);
- opowiadania;
- wiersze (ibid.: E3).

W programie nauczania języka angielskiego w Bawarii wymagania w zakresie sprawności receptywnych dotyczą głównie ilościowego aspektu przetwarzania językowego oraz właściwości (gatunkowych, akustycznych) odbieranych tekstów. Innymi słowy, eksponują cel rozumienia, a nie jego przebieg. Na podstawie celów podanych w zakresie sprawności receptywnych można stwierdzić, że w zakresie czytania i słuchania kształcone są trzy poziomy rozumienia, tj.: dekodowanie, rozumienie informacji eksplicytnych oraz rozumienie informacji implicytnych. O kształceniu III poziomu rozumienia można wnioskować na podstawie takich umiejętności, jak: rozumienie wyrażonego implicytnie stanowiska, postawy czy nastawienia autora; rozpoznawanie gatunku i formy tekstu, rozumienie językowo-stylistycznych niuansów, jak też zmian rejestru. Więcej informacji na temat kształconych poziomów rozumienia dostarczają cele w zakresie odbioru tekstów i przekazów medialnych. Wynika z nich, że na poziomie maturalnym rozwijane są umiejętności implikujące przetwarzanie wyższego rzędu, wymagające zastosowania wiedzy nie tylko językowej, ale również ogólnej, teoretycznoliterackiej i filmowej. Wymagania te odnoszą się bowiem do formalno-treściowej analizy tekstów nieliterackich, w tym tekstów nieciągłych oraz audialnych i audiowizualnych. Jeśli chodzi o teksty literackie, celem kształcenia jest pełne, obejmujące interpretację i ewaluację, rozumienie tekstu (por. Iluk 1998: 31).

### **3.5.2.3. Program nauczania języka angielskiego w Turynii**

Program nauczania języka angielskiego obowiązujący w Turynii przewiduje kształcenie językowe w zakresie podstawowym na poziomie B2 oraz w zakresie rozszerzonym na poziomie B2, częściowo na poziomie C1.

Recepcja tekstu jest tutaj zdefiniowana jako zespół czynności słuchowych, wizualnych i audiowizualnych, polegających na złożonych procesach odbioru i przetwarzania informacji oraz zastosowaniu określonych strategii recepcji (LP Tür.

2011: 9). W programie zawarte są też krótkie, uwzględniające ich psycholingwistyczną naturę, opisy sprawności receptywnych.

**Rozumienie ze słuchu** jest zinterpretowane jako sprawność wymagająca zastosowania – na podstawie posiadanej wiedzy ogólnej i interkulturowej – kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej i pragmatycznej, jak np. rozpoznanie struktury rozmowy oraz analizy środków prozodycznych, jak np. akcent wyrazowy, intonacja (ibid.).

**Rozumienie tekstu pisanego** nie polega na pasywnej recepcji informacji zawartych w tekście, ale jest aktywną (re)konstrukcją znaczenia tekstu. Proces konstrukcji znaczenia obejmuje odnajdywanie i przetwarzanie informacji, opartą na tekście interpretację, jak też przemyślenie i ocenę przeczytanego tekstu. Podczas tego procesu uczeń – używając różnych technik i strategii czytania – odnosi tekst do posiadanej wiedzy językowej, socjokulturowej i tematycznej (LP Tür. 2011: 11-12).

Warto w tym miejscu w całości zaprezentować szczegółowe cele kształcenia sprawności receptywnych na poziomie maturalnym (*Klassenstufe 12*). Ich osiągnięcie prowadzi do nabycia trzech kompetencji, tj. kompetencji rzeczowej (*Sachkompetenz*), metodycznej (*Methodenkompetenz*), indywidualnej i społecznej (*Selbst- und Sozialkompetenz*).

## **Cele w zakresie słuchania i odbioru audiowizualnego**

### **Kompetencja rzeczowa**

**Poziom podstawowy:** uczeń przeważnie potrafi zrozumieć złożone wypowiedzi językowe oraz teksty audialne/audiowizualne głównie na tematy mu znane i częściowo na tematy mu mniej znane oraz wyłować z nich określone informacje, o ile są w języku standardowym.

**Poziom rozszerzony:** uczeń przeważnie potrafi zrozumieć złożone wypowiedzi językowe oraz teksty audialne/audiowizualne na tematy mu znane i mniej znane oraz wyłować z nich określone informacje, o ile w przeważającej części są w języku standardowym.

Oznacza to, że uczeń potrafi:

- zrozumieć teksty prezentowane za pośrednictwem różnych środków przekazu, głównie teksty autentyczne, nieliterackie i literackie o różnej długości, np.: zapowiedzi, komunikaty, instrukcje, opisy, relacje,

- opowiadania, rozmowy, wywiady, dyskusje, debaty, filmy, klipy wideo, spoty reklamowe, piosenki, wiersze, przemówienia, referaty, prezentacje;
- zrozumieć teksty zawierające nieznane słownictwo oraz takie, którego znaczenia nie można odgadnąć na podstawie kontekstu, jak też zrozumieć teksty zawierające złożone struktury językowe;
  - zrozumieć treść tych tekstów globalnie, selektywnie lub szczegółowo;
  - zrozumieć rozmówcę i zareagować werbalnie lub niewerbalnie;
  - zrozumieć rodzimego i nierodzimego użytkownika języka, posługującego się różnymi regionalnymi odmianami języka;
  - rozpoznać różne gatunki tekstu, zrozumieć i ocenić ich funkcję lub intencję, jak np. informowanie, apelowanie, argumentowanie;
  - określić właściwości stylistyczne tekstu, np. styl, postawę i nastrój mówiącego, narratora i perspektywę narracji;
  - stale śledzić i angażować się w lekcje języka obcego.

### **Kompetencja metodyczna**

Uczeń potrafi:

- wykorzystywać sytuacje i zadania, aby rozwijać umiejętność przewidywania tekstu audialnego/audiowizualnego;
- jako pomoc w rozumieniu wykorzystywać wiedzę językową, socjokulturową, tematyczną oraz wiedzę ogólną;
- funkcjonalnie stosować różne techniki odbioru audialnego/audiowizualnego, np.:
  - mentalnie rozbudowywać informacje;
  - rozpoznawać słowa-klucze i za ich pomocą określić związki logiczne;
  - kompensować luki w rozumieniu;
- jako pomoc wykorzystywać podczas rozumienia:
  - struktury intonacyjne: barwę głosu, wysokość tonu;
  - sygnały wizualne, np. mimikę, gestykulację;
  - sygnały akustyczne, np. odgłosy, muzykę;
- przechowywać informacje w odpowiedniej formie.

## **Kompetencja indywidualna i społeczna**

Uczeń potrafi:

- nastawić się na sytuację, tekst, zadanie audialne/audiowizualne i w skupieniu słuchać lub oglądać;
- samodzielnie i zgodnie z poleceniem zadania przetwarzać tekst audialny/audiowizualny;
- uważnie dalej słuchać, również w przypadku występowania trudności ze zrozumieniem;
- pytać, gdy pojawią się niejasności;
- uwzględniać w odbiorze i nastawić się na występowanie określonych cech mówiącego, jak np. odmiana języka, tempo mówienia, intonacja, mimika, gestykulacja;
- samodzielnie oceniać i w razie potrzeby także dokumentować rozwój swoich kompetencji.

## **Cele w zakresie rozumienia tekstu pisanego**

### **Kompetencja rzeczowa**

**Poziom podstawowy:** uczeń potrafi zrozumieć istotną treść lub informacje szczegółowe zawarte najczęściej w złożonych tekstach o różnej długości, w tym także na tematy mniej znane, jak też częściowo abstrakcyjne.

**Poziom rozszerzony:** uczeń potrafi zrozumieć istotną treść lub informacje szczegółowe zawarte najczęściej w złożonych tekstach o różnej długości, w tym także na tematy mniej znane, jak też abstrakcyjne.

W tekstach występuje słownictwo znane i częściowo nieznane uczniowi oraz takie, którego znaczenia nie można odgadnąć na podstawie kontekstu. Ponadto teksty te zawierają złożone struktury językowe.

Uczeń potrafi:

- rozpoznać różne gatunki tekstu, zrozumieć i ocenić ich funkcję lub intencję, jak np. informowanie, apelowanie, argumentowanie;
- przeczytać i zrozumieć w celu orientacji, przekazywania informacji i rozrywki teksty literackie i nieliterackie, tj. teksty linearne i nielinearne w formie elektronicznej i nieelektronicznej, również zawierające elementy



wizualne, jak np. nowele, opowiadania, bajki, powieści i fragmenty powieści, sztuki teatralne, wiersze, opisy, biografie, relacje, smsy, e-maile, blogi, dialogi, plany, plakaty, prospekty, formularze, ogłoszenia, instrukcje, dokumenty oficjalne, prywatne i formalne listy, przemówienia;

- rozpoznać często stosowane środki stylistyczne i wyjaśnić ich znaczenie;
- zrozumieć polecenia w języku angielskim i odpowiednio działać.

### **Kompetencja metodyczna**

Uczeń potrafi:

- budować i wykorzystywać oczekiwania, np. poprzez sygnały wizualne i akustyczne, tytuły i rozpoznanie struktury tekstu;
- jako pomoc w rozumieniu wykorzystywać wiedzę językową, socjokulturową i tematyczną oraz wiedzę ogólną;
- stosować różnorodne techniki czytania, np. czytanie globalne, selektywne i wnioskujące;
- rozpoznać i zaznaczyć słowa-klucze i za ich pomocą określić związki logiczne;
- zrozumieć nieznane słownictwo poprzez analogie, wzorce morfologiczne, porównania z językiem niemieckim, językiem ojczystym lub z innymi językami, za pomocą kontekstu;
- zrozumieć dzieła literackie reprezentujące różne gatunki i rodzaje (całe utwory lub ich fragmenty);
- stosować podstawowe techniki analizy tekstu, np. techniki narracyjne, charakterystykę osoby, analizę treści i formy;
- badać teksty w ich kontekście historycznym i społecznym;
- sporządzać ustrukturyzowane notatki w celu przechowania i późniejszego wykorzystania informacji;
- wykorzystywać przy użyciu różnych technik elektroniczne i nieelektroniczne środki pomocnicze, jak np. listy słówek, słowniki jedno- i dwujęzyczne.

## **Kompetencja indywidualna i społeczna**

Uczeń potrafi:

- nastawić się na sytuację, tekst i zadanie związane z czytaniem i w skupieniu czytać;
- samodzielnie i zgodnie z poleceniem zadania przetwarzać tekst czytany;
- czytać uważnie, również w przypadku występowania trudności ze zrozumieniem;
- otwarcie i krytycznie podchodzić do treści tekstu;
- rozpatrywać i oceniać treść, przebieg zdarzenia, osoby, działania z perspektywy innych osób;
- odpowiednio postępować z nieznanym i nieprzewidywalnym;
- samodzielnie wykorzystywać pomoce, ewentualnie prosić innych o pomoc;
- zastanowić się nad własnymi strategiami czytania;
- samodzielnie ocenić i w razie potrzeby także dokumentować rozwój własnych kompetencji.

## **Podsumowanie i wnioski**

Zaprezentowane powyżej definicje sprawności receptywnych odzwierciedlają naukową refleksję na temat rozumienia tekstu. Umiejętności receptywne ujęte są jako umiejętności wysoce aktywne, wymagające zastosowania różnych rodzajów wiedzy i działania strategicznego. Umiejętność słuchania zdefiniowana jest w oparciu o trzypoziomową (dekodowanie, rozumienie informacji eksplicytnych i implicytnych), zaś umiejętność czytania w oparciu o czteropoziomą koncepcję rozumienia, obejmującą również rozumienie krytyczne.

Również cele kształcenia sprawności receptywnych wyrażają *implicite* aktualny stan wiedzy w zakresie rozumienia. Informują o kształconych niższych i wyższych poziomach rozumienia, o czym świadczą poniższe przykłady.

## **Poziom I/II: dekodowanie/rozumienie informacji eksplicytnych**

Uczeń potrafi:

- rozpoznawać słowa-klucze i za ich pomocą określać związki logiczne;

- zrozumieć teksty zawierające nieznane słownictwo oraz takie, którego znaczenia nie można odgadnąć na podstawie kontekstu, jak też zrozumieć teksty zawierające złożone struktury językowe;
- stosować różnorodne techniki czytania, np. czytanie globalne, selektywne.

### **Poziom III/IV: rozumienie wnioskujące i krytyczne**

Uczeń potrafi:

- stosować różnorodne techniki czytania, np. czytanie globalne, selektywne i wnioskujące;
- jako pomoc w rozumieniu wykorzystywać wiedzę językową, socjokulturową i tematyczną oraz wiedzę ogólną;
- rozpoznać różne gatunki tekstu, zrozumieć i ocenić ich funkcję lub intencję, jak np. informowanie, apelowanie, argumentowanie;
- określić właściwości stylistyczne tekstu, np. styl, postawę i nastrój mówiącego, narratora i perspektywę narracji;
- rozpoznać często stosowane środki stylistyczne i wyjaśnić ich znaczenie;
- badać teksty w ich kontekście historycznym i społecznym;
- stosować podstawowe techniki analizy tekstu, np. techniki narracyjne, charakterystykę osoby, analizę treści i formy;
- otwarcie i krytycznie podchodzić do treści tekstu;
- rozpatrywać i oceniać treści, przebieg zdarzenia, osoby, działania z perspektywy innych osób.

Cele te dostarczają również informacji na temat kształconych procesów rozumienia, jak:

- antycypacja, np. uczeń potrafi budować i wykorzystywać oczekiwania, np. poprzez sygnały wizualne i akustyczne, tytuły i rozpoznanie struktury tekstu; uczeń potrafi nastawić się na sytuację, tekst, zadanie;
- elaboracja: uczeń potrafi mentalnie rozbudowywać informacje;
- eliminacja/uogólnianie: uczeń potrafi sporządzać ustrukturyzowane notatki w celu przechowania i późniejszego wykorzystania informacji.

Mankamentem, mogącym do pewnego stopnia utrudniać odczytanie powyższego programu, jest brak bezpośredniego odniesienia sformułowanych celów do kształconych poziomów i procesów rozumienia.

### 3.5.3. Wnioski

Z przeprowadzonej analizy programów nauczania języków obcych obowiązujących w Polsce i wybranych krajach związkowych Niemiec można wysnuć następujące wnioski:

- Kształcenie językowe, obejmujące również rozwój sprawności receptywnych, ma przede wszystkim na celu wyposażać ucznia w umiejętność posługiwania się językiem obcym nie tylko w życiu codziennym, ale również na kolejnych etapach edukacji i w pracy zawodowej. Z uwagi na powyższe, w Niemczech i w Polsce kształcenie sprawności receptywnych przebiega w oparciu o autentyczne teksty pisane, mówione i audiowizualne, m.in. o teksty nieliterackie, użytkowe, literackie oraz filmy i programy telewizyjne. W Niemczech celem nauczania sprawności receptywnych na poziomie podstawowym jest opanowanie języka angielskiego jako narzędzia pracy, dlatego też w kształceniu wykorzystywane są także teksty specjalistyczne. W Polsce, pomimo że jednym z celów edukacyjnych na poziomie rozszerzonym zawartych w starej podstawie programowej jest „swobodne posługiwanie się [językiem obcym] [...] w przyszłej pracy”, w analizowanych programach rozumienie tekstów specjalistycznych nie jest celem kształcenia sprawności receptywnych.
- Zarówno w polskich, jak i niemieckich<sup>88</sup> programach nauczania przyjmuje się, że uczeń na poziomie maturalnym powinien:
  - rozumieć informacje wyrażone wprost (II poziom przetwarzania) – cele kształcenia zawarte we wszystkich omawianych programach nauczania, takie jak np. określanie głównych myśli/głównej idei tekstu i wyodrębnianie

---

<sup>88</sup> W niniejszej pracy określeń *Niemcy/niemiecki* używa się najczęściej w odniesieniu nie do całego państwa, ale tylko do tych krajów związkowych Niemiec, z których pochodzą analizowane materiały (programy nauczania i testy maturalne). Ogólnokrajowy charakter mają tylko *Jednolite wymagania egzaminacyjne* (KMK 2002).

- żądaney informacji (w zależności od treści tekstu, umiejętności te mogą też wymagać głębszego rozumienia w postaci wnioskowania);
- wnioskować (III poziom przetwarzania) – cele kształcenia, jak: rozumienie intencji, postaw, punktów widzenia nadawcy (Smolik/Galant/słuch./p.rozszerz; Kłos/Sikorzyńska/czyt. i słuch/p. rozszerz.; LP Tür.; LP Bay.); wnioskowanie z usłyszanego tekstu (Smolik/Galant/p. rozszerz.); odróżnianie faktów od opinii (Kłos/Sikorzyńska/czyt./p. rozszerz, Smolik/Galant/czyt./p.rozszerz.);
  - krytycznie oceniać (IV poziom przetwarzania) – cele kształcenia, jak: formułowanie własnych opinii i ocen na podstawie przeczytanego tekstu (Kłos/Sikorzyńska/czyt./p.rozszerz.); zajmowanie określonego stanowiska w stosunku do dzieł literackich (LP Bay.); dokonywanie uzasadnionej krytycznej oceny programów radiowych i telewizyjnych (LP NRW), krytyczne podchodzenie do treści tekstu (LP Tür.).
- Procesualny charakter recepcji tekstu został sproblematyzowany w części teoretycznej programu nauczania obowiązującego w Nadrenii-Westfalii oraz Turyngii. Jednakże tylko w programie nauczania obowiązującym w Turyngii cele kształcenia sprawności receptywnych odzwierciedlają psycholingwistyczną refleksję w zakresie rozumienia tekstu, tj. uwzględniają jego głębokość i najważniejsze procesy. Cele zawarte w programach z Nadrenii-Westfalii oraz Bawarii skupiają się przede wszystkim na tekście, tj. jego cechach stylistycznych, gatunkowych, długości, języku, tematyce. Jednym słowem, nie jest istotne, jak, ale co uczeń potrafi zrozumieć.
  - Cele kształcenia sprawności receptywnych zawarte w polskich programach nauczania, reprezentują skrajnie różną jakość: od ogólnych i zdawkowych w programie nauczania języka niemieckiego po szczegółowe i wszechstronne w programach języka angielskiego. Te drugie należy ocenić pozytywnie, gdyż ujmują one – stanowiące istotę czytania i słuchania – wielopoziomowe procesy rozumienia.

Zaprezentowane różnice należy, moim zdaniem, tłumaczyć przede wszystkim negatywnym wpływem ESOKJ na sposób formułowania celów kształcenia. Cele zawarte w polskim programie nauczania języka niemieckiego i programach nauczania języka angielskiego obowiązujących w Nadrenii-Westfalii i Bawarii pod względem treściowym i językowym przypominają bowiem wskaźniki biegłości językowej.

## 4. Testowanie sprawności receptywnych w ramach projektów i programów badawczych

### 4.1. Pomiar umiejętności czytania w języku ojczystym

#### 4.1.1. Badanie PISA

W ramach programu PISA (Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), prowadzonego przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), sprawdzane są umiejętności uczniów m.in. w zakresie czytania i interpretacji w języku ojczystym. Badania PISA są uznanym na świecie sposobem oceny osiągnięć uczniów – ich wyniki dostarczają istotnych informacji nie tylko o stanie wiedzy piętnastolatków, ale przede pokazują słabe i mocne strony polityki oświatowej poszczególnych krajów, przez co nierzadko wywołują burzliwą dyskusję i stają się impulsem do przeprowadzenia koniecznych reform<sup>89</sup>. Dlatego warto przyjrzeć się, co dokładnie i w jaki sposób mierzą testy PISA w zakresie czytania i interpretacji.

#### Przedmiot badania PISA w zakresie czytania i interpretacji

Na użytek badania PISA przyjęto następującą definicję czytania:

[...] Umiejętność czytania oznacza zrozumienie pisanych tekstów (w różnej formie i na różnych nośnikach), wykorzystanie ich, poddanie refleksji oraz zaangażowanie w niesione przez nie treści w celu osiągnięcia przez czytającego założonego celu, pogłębienia przez niego wiedzy, wzmocnienia zdolności/możliwości działania i uczestniczenia w życiu społecznym. Definicję tę należałoby w kilku punktach uściślić.

- Sama **umiejętność czytania** jest tu traktowana jako zdolność do wydobywania informacji z napisanego tekstu, a także aktywnego, celowego i funkcjonalnego jej wykorzystania w rozmaitych sytuacjach i do różnych celów.
- Służy temu **zrozumienie tekstu** na wszystkich poziomach – od literalnego po przenośne.

---

<sup>89</sup> Taką dyskusję wywołały badania PISA w Niemczech w 2001 roku.

- **Wykorzystanie** oznacza konsekwencję polegającą na przeniesieniu przeczytanych treści do działania.
- **Poddanie tekstu refleksji** jest wyrazem interaktywności: czytelnik, wchodząc w rozmaite relacje z tekstem, odwołuje się do własnych przemyśleń i do swojego doświadczenia.
- **Zaangażowanie** jest ważne, gdyż akt czytania obejmuje również motywacje, emocje, przekonania i cel, który czytelnik stawia przed swoją lekturą. (PISA 2009: 23)

### **Rodzaje i tematyka tekstów wykorzystanych w badaniu PISA**

Czytanie w badaniu PISA jest rozpatrywane w czterech **kontekstach sytuacyjnych**.

- Osobistym – czytanie dla własnej satysfakcji, zaspokojenia potrzeby wiedzy, bezpośredniego kontaktu z innymi ludźmi. [...]
  - Publicznym – czytanie tekstów związanych z życiem społecznym. [...]
  - Zawodowym – czytanie tekstów służących wykonywanemu zawodowi lub pomagających w szukaniu pracy. [...]
  - Edukacyjnym – czytanie tekstów przeznaczonych do nauki. [...]
- (ibid.: 24)

W badaniu wykorzystano teksty drukowane i elektroniczne (np. informacyjne strony internetowe, fora, e-maile), teksty ciągłe (złożone ze zdań i akapitów), nieciągłe (np. diagramy, tabele, wykresy), mieszane (złożone z tekstów ciągłych i nieciągłych) oraz złożone – funkcjonujące niezależne od siebie, ale zestawione ze sobą w celu uzupełnienia lub przeciwstawienia (np. strona internetowa, na której umieszczono reklamy różnych biur podróży). Teksty testowe reprezentują takie gatunki jak: opis, narracja, wykład, tekst argumentacyjny, instrukcja, sprawozdanie.

Materiały tekstowe wybierano mając na uwadze różne sytuacje, w których dokonuje się akt czytania, oraz różne formy i typy tekstów. Ich wielość i różnorodność umożliwiła uzyskanie wszechstronnego wyniku (ibid.).



## **Zakres badanych umiejętności**

Celem zadań testowych jest pomiar następujących umiejętności cząstkowych w czytaniu:

- Wyszukiwanie informacji – wydobywanie z tekstu konkretnych odrębnych informacji. Czynność ta może dotyczyć prostego odnalezienia jakiejś informacji w jednym zdaniu albo w konkretnym miejscu w tekście (np. znalezienia numeru telefonu), może jednak dotyczyć skomplikowanego faktu, który opisany jest w kilku zdaniach.
- Zrozumienie sensu tekstu – ogarnięcie sensu całości tekstu.
- Rozwinięcie interpretacji – odczytanie znaczenia relacji między poszczególnymi fragmentami tekstu.
- Poddanie refleksji oraz ocena treści tekstu – dokonanie konfrontacji pozatekstowej wiedzy czytelnika z przeczytanym tekstem.
- Poddanie refleksji oraz ocena formy tekstu – skupienie uwagi na strukturze tekstu. (PISA 2009: 24)

Przedmiotem badania PISA jest umiejętność „czytania i interpretacji”, w skład której wchodzi również rozumienie tekstu. A zatem rozumienie tekstu jest ujęte w badaniu PISA wąsko – jako jedna z umiejętności cząstkowych czytania. Nazwa „czytanie i interpretacja” – zdaniem autorów raportu – podkreśla aktywność i samodzielność czytającego w obcowaniu z tekstem, co „jest podstawowym wymiarem odróżniającym czytanie potrzebne dziś w skali powszechnej od czytania z wyobrażeń epoki walki z analfabetyzmem” (ibid.: 22). Ponadto nazwa ta znajduje uzasadnienie w założeniach badania PISA – ponad połowa zadań sprawdza umiejętność interpretacji tekstu.

Powyższe umiejętności i sprawdzające je zadania zostały ujęte w trzech kategoriach: wyszukiwanie informacji, interpretacja oraz refleksja i argumentacja. Poniżej podano charakterystykę poszczególnych kategorii oraz określono poziomy zrozumienia osiągane podczas wykonywania poszczególnych zadań.

**Wyszukiwanie** umiejętności: lokalizacja określonych informacji w tekście, określenia stopnia ważności podanych informacji i ich przydatności z punktu widzenia postawionego pytania (poziom II).

**Interpretacja:** wydobyć sensu i dostrzeżenie związków pomiędzy częściami tekstu, które są wyrażone *implicite*; określenie głównej myśli tekstu, tematu, intencji autora, myślenie przyczynowo-skutkowe (poziom II/III).

**Refleksja i argumentacja:** konfrontacja informacji z tekstu z posiadaną wiedzą (połączenie, porównanie, skonstrastowanie); wyrażenie i uzasadnienie własnego zdania na poruszony w tekście temat; rozpatrzenie celowości użycia danej formy literackiej; wyrażenie refleksji, sądów i ocen za pomocą odpowiedniej argumentacji (poziom III/IV) (PISA 2009: 25).

Jak widać, podczas wykonywania poszczególnych zadań uczeń musi wykazać się pełnym rozumieniem tekstu, obejmującym wszystkie wyróżnione wcześniej poziomy przetwarzania. Co się tyczy ilościowego udziału poszczególnych typów zadań w testach PISA, w badaniu w 2009: 23 zadania dotyczyły wyszukiwania informacji, celem 25 zadań była refleksja i argumentacja, zaś 51 zadań polegało na interpretacji tekstu. 38 zadań odnosiło się do tekstów nieciągłych, 61 zadań do tekstów ciągłych (ibid.: 25-26).

Polscy uczniowie dobrze radzą sobie z zadaniami typowymi, które często rozwiązują na lekcji, jak: rozumienie tekstów ciągłych i interpretacja tekstów literackich, natomiast ich słabą stroną jest uzasadnianie własnego stanowiska, rozwiązywanie zadań kilkuetapowych oraz opisywanie związku między formą a treścią, zwłaszcza w zadaniach dotyczących tekstów nieciągłych (PISA 2009: 29 i nast.). Komunikat prasowy z 7 grudnia 2010 r. podaje, że ogólne wyniki polskich uczniów przewyższające średni poziom krajów OECD, w tym 5. miejsce w czytaniu wśród krajów UE, są „nadspodziewanie dobre” (Zespół PISA/IFIS PAN 2010: 3).

#### **4.1.2. Badanie PIRLS**

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu) to międzynarodowe badanie osiągnięć w rozumieniu tekstu pisanego w języku ojczystym, prowadzone w cyklu pięcioletnim od 2001 roku. Badanie koordynuje IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), a biorą w nim udział uczniowie szkół podstawowych w wieku 10 lat. Badanie to, podobnie jak PISA, dostarcza istotnych

informacji na temat konstruktów testowego i narzędzi pomiaru w zakresie umiejętności rozumienia tekstów pisanych<sup>90</sup>.

### **Zakres badanych umiejętności**

Przedmiotem pomiaru jest *reading literacy*, czyli *biegłość w czytaniu*<sup>91</sup> definiowana jako:

the ability to understand and to use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment.  
(Mullis i in. 2009: 11)

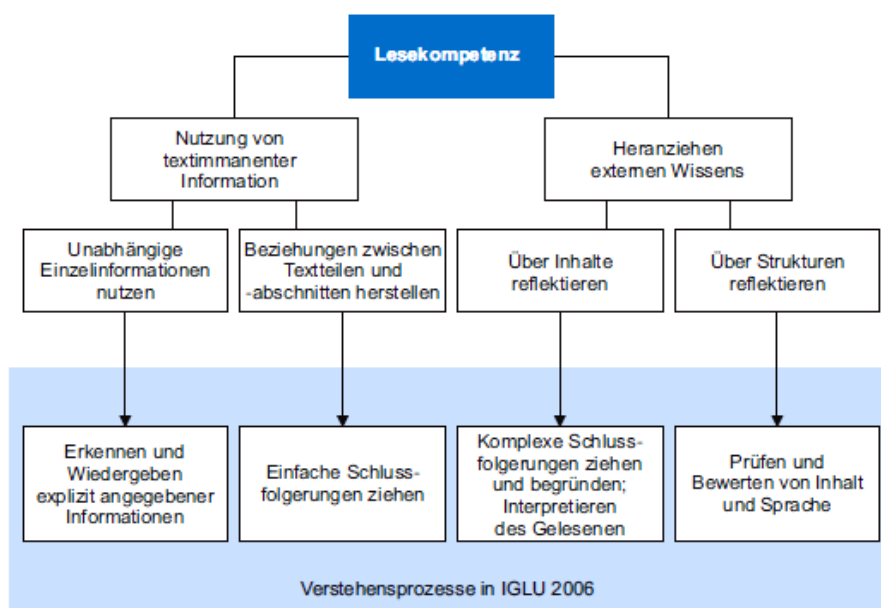
A zatem, jak wynika z przyjętej na użytek badania definicji, czytanie jest, zgodnie z aktualnym stanem wiedzy, interpretowane jako proces konstrukcji znaczenia zachodzący na drodze interakcji pomiędzy czytającym i tekstem.

Przedmiotem PIRLS są trzy aspekty czytania, a mianowicie: 1) cele czytania, 2) procesy rozumienia oraz 3) postawy i nawyki czytelnicze. Testowane cele czytania to czytanie dla przeżycia literackiego oraz czytanie w celu zdobycia i wykorzystania informacji. Badane procesy rozumienia prezentuje poniższy schemat:

---

<sup>90</sup> Wszystkie informacje na temat PIRLS pochodzą z raportu z badania PIRLS w Polsce w 2006 roku (Konarzewski 2007) oraz wytycznych dotyczących badania PIRLS w 2011 roku (Mullis i in. 2009).

<sup>91</sup> Takie tłumaczenie terminu *reading literacy* proponuje Konarzewski – autor raportu z badania PIRLS w Polsce.



Rys. 2. Procesy rozumienia badane w ramach PIRLS (Bos i in. 2006: 3)

Kompetencja czytania ujęta jest tutaj jako zespół procesów przetwarzania informacji, których źródłem z jednej strony jest tekst, z drugiej, wiedza pozatekstowa. W skład konstrukt testowego wchodzi cztery rodzaje procesów rozumienia, będące wynikiem tego dwutorowego przetwarzania:

1. wydobywanie informacji wyrażonej *explicite*;
2. wyciąganie prostych wniosków;
3. wyciąganie i uzasadnianie złożonych wniosków, interpretowanie przeczytanego;
4. badanie i ocenianie treści i języka tekstu.

Jak pokazuje wykres, dwa pierwsze procesy są rezultatem przetwarzania „dół-góra”, a dwa kolejne wynikają z przetwarzania odgórnego. Jeśli odniesiemy je do czterostopniowego przebiegu rozumienia zaprezentowanego na początku rozdziału III, łatwo zauważyć, że procesy oznaczone numerem 1 i 2 odpowiadają II poziomowi przetwarzania, tj. rozumieniu informacji eksplicytnych i inferowaniu obligatoryjnymu, proces 3 – rozumieniu wnioskującemu na III poziomie przetwarzania, zaś proces 4 – rozumieniu krytycznemu na IV poziomie przetwarzania. Wniosek, jaki się tu nasuwa, jest oczywisty: celem badania PIRLS jest pomiar pełnego, głębokiego rozumienia tekstu czytanego.

Powyższe rodzaje procesów rozumienia badane są za pomocą różnych, odpowiednio skonstruowanych zadań.

1. Pomiar procesu wydobywania informacji wyrażonej *explicite* odbywa się za pomocą zadań, wymagających zastosowania takich umiejętności, jak:

- identyfikacja informacji, która jest istotna dla przyjętego celu czytania;
- wyszukiwanie określonych informacji;
- wyszukiwanie definicji słów lub fraz;
- określenie tła opowieści (np. miejsca, czasu);
- znalezienie zdania wyrażającego główną myśl lub idei przewodniej tekstu, o ile jest ona wyrażona wprost.

2. Pomiar prostego wnioskowania odbywa się za pomocą zadań, wymagających zastosowania takich umiejętności, jak:

- wnioskowanie skutkowe (że jedno wydarzenie było przyczyną następnego);
- konkludowanie, co jest głównym punktem (w oparciu o szereg argumentów);
- określanie znaczenia referencyjnego zaimków;
- identyfikacja uogólnień zawartych w tekście;
- określanie związku pomiędzy dwoma postaciami.

3. Pomiar procesu interpretowania oraz łączenia myśli i informacji odbywa się za pomocą zadań, wymagających zastosowania takich umiejętności, jak:

- rozpoznanie ogólnego przesłania lub tematu tekstu;
- rozważenie możliwości innych działań bohaterów;
- porównywanie i przeciwstawianie informacji występujących w tekście;
- wnioskowanie na temat nastroju/tonu opowieści;
- rozważenie możliwości zastosowania informacji z tekstu w realnym życiu.

4. Pomiar procesu ewaluacji treści, języka i budowy tekstu odbywa się za pomocą zadań, wymagających zastosowania takich umiejętności, jak:

- ocena prawdopodobieństwa wystąpienia opisanych wydarzeń w realnym życiu;
- opisanie, jak autor skonstruował zaskakujące zakończenie;
- ocena kompletności i przejrzystości informacji zawartych w tekście;
- określenie stanowiska autora w odniesieniu do tematu tekstu (Mullis i in. 2009: 11, 23-29).

## **Teksty**

W badaniu wykorzystywane są teksty literackie i informacyjne. Teksty literackie posiadają fikcję narracyjną, w badaniu nie stosuje się natomiast tekstów poetyckich i sztuk teatralnych, gdyż te pierwsze są trudne do przełożenia, a te drugie nie zawsze są objęte programem nauczania w szkole podstawowej. Teksty informacyjne reprezentują szerokie spektrum gatunkowe – w badaniu stosowane są m.in.: przepisy, instrukcje, artykuły, listy, dzienniki oraz teksty zawierające elementy wizualne, jak tabele, obrazki i diagramy (ibid. 21-23).

W 2006 roku badanie przeprowadzono za pomocą testu składającego się z 10 zadań, które odnosiły się po połowie do tekstów literackich i informacyjnych. Teksty informacyjne stanowiły teksty mieszane, gdyż w ich skład wchodziły teksty ciągłe i nieciągłe w postaci rysunków, fotografii, tabeli, diagramów, map. Ich tematyka dotyczyła różnych aspektów realnego świata, np. aspektów przyrodniczych, biograficznych oraz geograficznych. Jako teksty literackie wykorzystano w badaniu krótkie, bogato ilustrowane opowiadania. Teksty nie były skracane na potrzeby badania, a ich długość w polskim przekładzie wahała się od 423 do 730 słów (Konarzewski 2007: 9).

## **Techniki testowania**

Umiejętność czytania jest badana w PIRLS przy użyciu zadań zamkniętych (zadania wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi) i otwartych (krótkie odpowiedzi na pytania). W zadaniach wielokrotnego wyboru uczeń otrzymuje 1 punkt za każdą poprawną odpowiedź, w zadaniach otwartych – od 1 do 3 punktów – w zależności od tego, jak głęboko musiał zrozumieć tekst, by odpowiedzieć na dane pytanie. Wybór techniki testowania jest podyktowany rodzajem mierzonego procesu rozumienia. Format zadania musi także w optymalny sposób umożliwić uczniom zaprezentowanie umiejętności czytania. Zadania wielokrotnego wyboru mogą być stosowane do pomiaru wszystkich procesów rozumienia, jednakże w mniejszym stopniu nadają się do pomiaru umiejętności interpretacji i ewaluacji. Tutaj lepiej sprawdza się technika odpowiedzi na pytania, gdyż pozwala ona uczniowi przedstawiać wnioski i uzasadnienia oraz zaprezentować własną, powstałą w oparciu o posiadaną wiedzę i doświadczenia, interpretację tekstu (Mullis i in. 2009: 67-68).

W 2006 roku każdemu tekstowi towarzyszyło przeciętnie 12 pytań (ogółem 126), po połowie, jako pytania zamknięte w formie zadań wielokrotnego wyboru i otwarte, wymagające udzielenia krótkiej odpowiedzi (Konarzewski 2007: 9)<sup>92</sup>.

### 4.1.3. Projekt DESI

DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) jest projektem badawczym realizowanym w Niemczech w latach 2001-2006, polegającym na pomiarze osiągnięć szkolnych uczniów dziewiątych klas w zakresie języka niemieckiego i angielskiego, czyli języka ojczystego i obcego. Jednym z głównych powodów podjęcia tych badań była rozbieżność pomiędzy wymaganiami określonymi m.in. w obowiązujących programach nauczania a rzeczywistymi umiejętnościami uczniów. Nie bez znaczenia jest też fakt, że DESI to jedno z pierwszych badań na szeroką skalę, w których wykorzystano ESOKJ. Z punktu widzenia niniejszej pracy istotna jest problematyka, jaką podjęto w ramach DESI, a mianowicie, pomiar umiejętności językowych uczniów – w tym sprawności receptywnych – za pomocą zadań testowych.

Testowanie czytania w języku ojczystym w ramach projektu DESI opierało się na koncepcji czytania jako procesu, a nie produktu. To procesowe podejście do czytania znalazło odzwierciedlenie w zadaniach, które sprawdzają różne poziomy zrozumienia.

Na podstawie stopnia trudności poszczególnych zadań można wyróżnić następujące poziomy:

- A: identyfikacja prostego słownictwa, tj. umiejętność zlokalizowania w tekście słów-kluczy;
- B: czytanie lokalne, tj. tworzenie inferencji pomiędzy zdaniami i koncentracja na trudniejszych fragmentach tekstu;
- C: czytanie łączące, tj. połączenie odległych od siebie fragmentów tekstów i wykorzystanie wiedzy ogólnej lub tekstowej;
- D: tworzenie modeli mentalnych, tj. konstrukcja wewnętrznej reprezentacji istotnych aspektów tekstu (Willenberg 2007: 109).

---

<sup>92</sup> Przykład tekstu i pytań testowych użytych w badaniu PIRLS, przeprowadzonym w Polsce w 2006, znajduje się w cytowanym raporcie Konarzewskiego (2007: 36 i nast.), udostępnionym na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: [http://www.cke.edu.pl/images/stories/PIRLS/PIRLS\\_2006\\_raport.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/PIRLS/PIRLS_2006_raport.pdf) [dostęp: 10.11.2011].

W badaniu wykorzystano 4 teksty literackie (krótkie opowiadania i wiersz) oraz 4 teksty nieliterackie, którym towarzyszyły 3 formaty zadań: zadania wielokrotnego wyboru z 4 odpowiedziami, zadania półotwarte, jak znajdowanie i zaznaczanie w tekście określonych form (np. metafor, elementów komicznych), i otwarte, wymagające odpowiedzi w formie jednego słowa lub kilku zdań (ibid.).

W porównaniu z konstruktym testowym w zakresie języka angielskiego, pomiar czytania w języku ojczystym w większym stopniu uwzględniał umiejętność interpretacji i głębokiego zrozumienia tekstu (Nold/Willenberg 2007: 39).

#### **4.1.4. Wnioski**

Z przedstawionych powyżej konstruktów i technik testowych w zakresie pomiaru umiejętności czytania w języku ojczystym można wyciągnąć następujące wnioski:

- Wykorzystywane w badaniach teksty wyróżnia bogactwo rodzajowo-tematyczne, tj. reprezentują one szerokie spektrum dostępnych w przestrzeni społecznej form i gatunków, a więc są to: teksty ciągłe, nieciągłe, mieszane i złożone, podejmujące różnorodną tematykę.
- Stosowane są zamknięte, otwarte i półotwarte techniki testowania, co przeciwdziała monotonii, zapobiega skutkom tzw. sprytu testowego oraz pozwala efektywnie zmierzyć różne pod względem zaangażowania kognitywnego umiejętności.
- Sprawdzane jest pełne, czteropoziomowe rozumienie tekstu, obejmujące odczytywanie informacji eksplicytnych i implicytnych, ich interpretację oraz krytyczną analizę i ewaluację.

Widać zatem wyraźnie, że pomiar umiejętności czytania w języku ojczystym nie ogranicza się do ilościowego aspektu przetwarzania, czyli globalnego, selektywnego i szczegółowego rozumienia informacji, ale uwzględnia również jego głębokość, o czym świadczą zadania dotyczące interpretacji i ewaluacji tekstu.



## **4.2. Pomiar sprawności receptywnych w języku obcym**

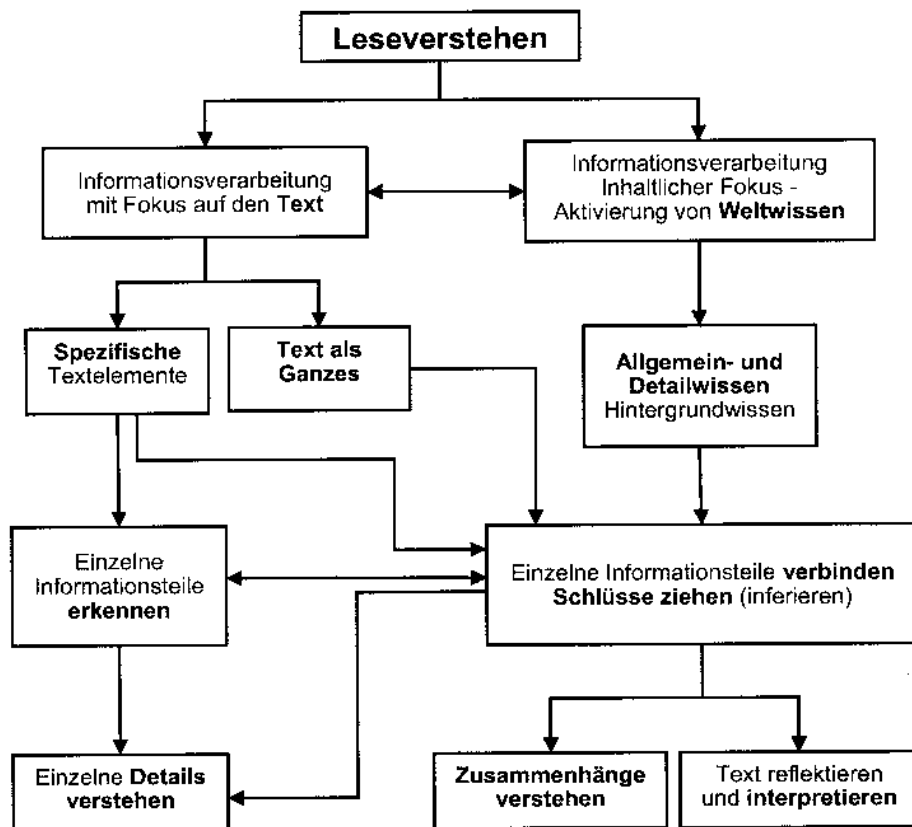
### **4.2.1. Projekt DESI**

Testy DESI, mające na celu zbadanie poziomu umiejętności czytania i słuchania w języku obcym, skonstruowano uwzględniając aktualny stan wiedzy na ten temat, wymagania programowe i ESOKJ. Ze względów praktycznych składały się one wyłącznie z zadań wielokrotnego wyboru. Warto przyjrzeć się bliżej, jak zdefiniowano konstrukty testowe sprawności receptywnych, a więc jakie procesy kognitywne wyszczególniono i poddano badaniom za pomocą testów.

#### **Konstrukt testowy DESI – rozumienie tekstu czytanego**

Wymagania DESI w zakresie umiejętności czytania w języku angielskim zakładają – zgodnie z obowiązującymi programami nauczania – rozumienie tekstów narracyjnych, opowiadań, sztuk teatralnych, tekstów nieliterackich o różnym poziomie językowym i w różnych kontekstach sytuacyjnych. Konstrukt testowy rozumienia tekstów czytanych, uwidoczniiony na poniższym rysunku, obejmuje:

- rozpoznanie, zrozumienie, interpretację informacji eksplicytnych i implicytnych (w oparciu o objętą programem nauczania wiedzę o świecie);
- rozumienie pojedynczych informacji, szczegółów (rozumienie lokalne);
- łączenie informacji w celu zrozumienia głównych myśli tekstu (rozumienie globalne);
- tworzenie modeli mentalnych w celu uzyskania spójności poszczególnych części oraz całości tekstu;
- odgadywanie z kontekstu znaczenia nieznanego słownictwa (Nold/Willenberg 2007: 37);



Rys. 3. Konstrukt testowy DESI w zakresie rozumienia tekstu czytanego w języku angielskim (Nold/Willenberg 2007: 38)

Zaprezentowany konstrukt testowy DESI jest bardzo podobny do konstrukt PIRLS w zakresie czytania w języku ojczystym (por. rys. 2). Rozumienie tekstu w języku obcym ujęte jest tu jako szereg operacji mentalnych przebiegających w oparciu o informacje z tekstu i wiedzę odbiorcy. Główne procesy przetwarzania to rozpoznawanie i łączenie informacji oraz inferowanie. Ich wynikiem jest rozumienie szczegółów i związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu oraz jego interpretacja. Zadania testowe odnoszą się do następujących poziomów rozumienia:

- rozpoznawanie jednostek leksykalnych;
- rozumienie dosłowne;
- lokalne rozumienie wnioskujące (w obrębie paragrafu);
- w ograniczonym zakresie – globalne rozumienie wnioskujące (w odniesieniu do całego tekstu) (ibid.: 39).

Jednakże, w odróżnieniu od PIRLS, konstrukt testowy DESI nie uwzględnia rozumienia krytycznego, czyli subiektywnej ewaluacji treści i/lub struktury tekstu.

## **Konstrukt testowy DESI – rozumienie tekstu słuchanego**

Tak jak w przypadku czytania, testy DESI w zakresie rozumienia tekstu słuchanego bazują na psycholingwistycznych modelach słuchania w języku obcym, wymaganiach programowych oraz ESOKJ. Konstrukt testowy obejmuje następujące umiejętności:

- rozumienie krótkich i dłuższych wypowiedzi, w tym mówionych manuskryptów (dialogów, opowiadań, programów informacyjnych), charakteryzujących się najczęściej wyraźną artykulacją oraz autentycznym tempem mówienia;
- rozumienie informacji szczegółowych (rozumienie lokalne);
- zapamiętywanie i łączenie informacji szczegółowych w model mentalny, w celu zrozumienia myśli przewodnich tekstu (rozumienie globalne);
- rozpoznanie i zrozumienie informacji eksplicytnych i implicytnych w oparciu o wiedzę językową;
- rozpoznanie, zrozumienie i interpretacja informacji eksplicytnych i implicytnych, w oparciu o wymaganą programem nauczania wiedzę o świecie;
- rozwijanie umiejętności słuchania, umożliwiającej rozumienie parafraz informacji audytywnych i informacji synonimicznych prezentowanych w innych kontekstach (Nold/Rossa 2007a: 182).

–

W celu określenia poziomu trudności zadań testowych DESI, zastosowanych do pomiaru sprawności receptywnych, wyszczególniono 6 kategorii cech charakteryzujących te zadania. Dwie z tych kategorii, a mianowicie: „M3 = rozumienie: cele” (*M3 = Verstehen: Absichten*) oraz „M4 = rozumienie: przetwarzanie informacji” (*M4 = Verstehen: Informationsverarbeitung*), odwołują się bezpośrednio do procesów rozumienia. Kategoria celów (M3) odnosi się ilości przetwarzanego materiału (informacja pojedyncza, integracja wielu informacji) oraz miejsca przetwarzania (rozumienie lokalne i globalne). Zaś kategoria *M4 = Verstehen: Informationsverarbeitung* – jak mówi sama nazwa – wskazuje na głębię zachodzących procesów kognitywnych (np. rozpoznawanie, wnioskowanie, interpretacja). W obrębie obu kategorii zostały wyróżnione przy użyciu deskryptorów trzy stopnie trudności: 0 – łatwy, 1 – średni, 2 – trudny.

Stopnie trudności w obrębie kategorii „M3 = rozumienie: cele”:

0 – rozumienie informacji szczegółowych łatwych pod względem treściowym i językowym;

1 – integracja kilku informacji, zawartych w ograniczonym fragmencie tekstu, lub połączenie informacji redundantnych, zawartych w wielu fragmentach (rozumienie globalne), lub zrozumienie jednej informacji szczegółowej złożonej pod względem leksykalnym i syntaktycznym (rozumienie lokalne);

2 – integracja wielu informacji rozszaniach w całym tekście (rozumienie globalne) lub zrozumienie jednej informacji szczegółowej złożonej pod względem leksykalnym i syntaktycznym (rozumienie lokalne).

Stopnie trudności w obrębie kategorii „M4 = rozumienie: przetwarzanie informacji”:

0 – rozpoznanie dosłownie podanych informacji (głównie za pomocą słów-kluczy) w tekście i zadaniu;

1 – inferowanie (rozpoznanie i zrozumienie) jednoznacznych parafraz i synonimów w tekście i zadaniu;

2 – inferowanie (wnioskowanie) znaczenia informacji implicytnych lub interpretacja informacji eksplicytnych w przypadku występowania informacji konkurencyjnych. (Nold/Rossa 2007a: 187; Nold/Rossa 2007b: 203-204).

Jak pisze Schneider (2007: 273 i nast.) w tym samym tomie, testom DESI sprawdzającym umiejętność czytania można zarzucić m.in. to, że: 1) teksty testowe reprezentują wyłącznie gatunki narracyjne, co oznacza brak różnorodności; 2) cel czytania i implikowany przez niego rodzaj czytania nie odpowiada gatunkowi tekstu; 3) teksty testowe są z jednego obszaru tematycznego (życie prywatne); 4) tekstom towarzyszy tylko jeden rodzaj zadań (zadania wielokrotnego wyboru). Z kolei do mankamentów testów sprawdzających umiejętność słuchania należy m.in. to, że: 1) teksty testowe charakteryzuje język właściwy tekstom pisanym, a nie mówionym; 2) wszystkie teksty odtwarzane są dwukrotnie, przy czym pierwszy raz bez pytań i tym samym bez podania celu słuchania, drugi raz z pytaniami; 3) tekstom towarzyszy tylko jeden rodzaj zadań (zadania wielokrotnego wyboru).

Testy DESI, mimo tych ograniczeń, mają niewątpliwie istotną przewagę nad innymi testami sprawdzającym umiejętność rozumienia. Konstrukty testowe

sprawności receptywnych ujmują bowiem, stanowiące istotę czytania i słuchania, kognitywne procesy i płaszczyzny rozumienia. Jak ukazano powyżej, to procesowe podejście znalazło bezpośrednie odzwierciedlenie w sposobie oceny stopnia trudności poszczególnych jednostek testowych.

#### **4.2.2. Projekt „Język francuski w szkole średniej I stopnia”**

„Język francuski w szkole średniej I stopnia” („Französisch in der Sekundarstufe I”) jest innym ważnym projektem realizowanym w Niemczech w latach 2005-2009 w IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – Instytut Rozwoju Jakości w Szkolnictwie), podejmującym problematykę testowania sprawności receptywnych. Podstawowe pytanie w tym zakresie brzmiało: Jakie osiągnięcia kognitywne mierzymy za pomocą testów – czytanie i słuchanie, czy także ogólną inteligencję, wiedzę o świecie, umiejętność rozwiązywania testów? (Tesch 2010: 83). Owocem kilkuletnich prac są standaryzowane testy, które można stosować do pomiaru kompetencji językowych na różnych poziomach, w tym także czytania i słuchania<sup>93</sup>.

Stanowiące przedmiot pomiaru, umiejętności w rozumieniu zostały określone na podstawie – obowiązujących na poziomie Hauptabschluss, Mittlerer Schulabschluss – standardów kształcenia dla pierwszego języka obcego (deskryptory A2, B1), w oparciu o ESOKJ (deskryptory A1, B2, C1) oraz praktykę testową międzynarodowych ośrodków przeprowadzających egzaminy certyfikacyjne (dla języka francuskiego np. DELF-DALF) (ibid.; Grotjahn/Tesch 2010a: 105). Ponieważ deskryptory umiejętności językowych zawarte w standardach kształcenia i ESOKJ odnoszą się do stopnia opanowania konkretnych umiejętności w realnych sytuacjach komunikacyjnych, a nie w sytuacji testowej, w ramach projektu zostały stworzone dodatkowe uzupełniające deskryptory uwzględniające specyfikę zadań testowych (Porsch/Tesch/Köller 2010b: 254).

Konstrukty testowe sprawności receptywnych uwzględniają cele czytania/słuchania oraz strategie/czynności, które prowadzą do osiągnięcia tego celu. W odróżnieniu od konstruktów DESI, punkt ciężkości spoczywa tutaj nie na procesach mentalnych, ale na – sprecyzowanych w zadaniach – celach,

---

<sup>93</sup> Zadania dostępne są na stronie: <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz> [dostęp: 30.06.2012].

stanowiących mierzalne produkty tych procesów. Rodzaje czytania i słuchania funkcjonują tutaj jako środki do osiągnięcia tych celów.

<b>Cele czytania</b>	<b>Rodzaje czytania</b>
Zrozumienie idei przewodniej tekstu	a) Szybkie czytanie globalne b) Dokładne czytanie orientujące
Zrozumienie głównych myśli tekstu	a) Szybkie czytanie b) Dokładne czytanie orientujące
Znalezienie określonej informacji	Szybkie czytanie selektywne
Całkowite zrozumienie tekstu	Dokładne i szczegółowe czytanie tekstu

Tab. 5. Konstrukty testowe w zakresie czytania (Tesch 2010: 84)

<b>Cele słuchania</b>	<b>Rodzaje słuchania</b>
Zrozumienie idei przewodniej	Słuchanie globalne
Zrozumienie głównych myśli tekstu	Wszystkie rodzaje słuchania na poziomie globalnym
Zrozumienie istotnych informacji szczegółowych	Słuchanie na poziomie globalnym i lokalnym
Zrozumienie określonej informacji	Słuchanie selektywne na poziomie lokalnym

Tab. 6. Konstrukty testowe w zakresie słuchania (Tesch 2010: 85; Grotjahn/Tesch 2010a: 139)

Jak łatwo zauważyć, konstrukty testowe sprawności receptywnych stworzone w ramach projektu IQB w schematyczny sposób ujmują tylko cele rozumienia, a więc wymagania standardów kształcenia KMK i ESOKJ. Nie odnoszą się do poziomów (głębokości) przetwarzania i procesów kognitywnych zachodzących podczas czytania i słuchania. W przypadku słuchania nacisk położony został nie tyle na „jak słuchano”, ale „ile wysłuchano”, czyli na zrozumienie całościowe – na poziomie makrostruktury i lokalne – na poziomie mikrostruktury tekstu.

Więcej informacji na temat testowanej głębokości rozumienia zawierają przedstawione powyżej deskryptory. Z deskryptorów w zakresie czytania i słuchania na poziomie B1 i B2, a więc poziomie odpowiadającym polskiemu egzaminowi maturalnemu w zakresie podstawowym i rozszerzonym, wynika, że:

- w zakresie słuchania: na poziomie B1 uczniowie potrafią rozpoznać główne myśli i istotne szczegóły oraz wyciągnąć proste wnioski z wypowiedzi, zaś

na poziomie B2 uczniowie rozumieją główne myśli i szczegóły zawarte w złożonych wypowiedziach;

- w zakresie czytania: na poziomie B1 uczniowie rozumieją główną myśl/główne myśli i informacje szczegółowe oraz informacje niewyrażone wprost, uczniowie potrafią wyciągać proste wnioski, zaś na poziomie B2 uczniowie rozumieją główne myśli i szczegóły zawarte w złożonych tekstach, potrafią zrozumieć informacje implicytne i wyciągać proste wnioski (Porsch/Tesch/Köller 2010a: 316 i nast.).

Podczas konstrukcji zadań w zakresie czytania i słuchania zastosowano tzw. *Dutch Grid*, uzupełniający deskryptory ESOKJ m.in. o istotne informacje w zakresie głębi rozumienia. Umiejętność czytania badano za pomocą zadań zamkniętych w formie wielokrotnego wyboru (dwie trzecie zadań) i zadań półotwartych, jak technika krótkich odpowiedzi (jedna trzecia zadań) (Grotjahn/Tesch 2010b: 110). Bardziej zróżnicowane techniki testowania zastosowano w przypadku słuchania, jak przyporządkowanie, zadania wielokrotnego wyboru (z 4 wariantami odpowiedzi), zadania typu prawda/fałsz i technikę krótkich odpowiedzi. Wszystkie nagrania odtwarzane były dwukrotnie (Grotjahn/Tesch 2010a: 139).

#### **4.2.3. Projekt „Język angielski jako pierwszy język obcy”**

Projekt „Język angielski jako pierwszy język obcy” realizowany przez IQB polegał na konstrukcji testów językowych w zakresie języka angielskiego jako pierwszego języka obcego na poziomie Hauptschulabschluss i Mittlerer Schulabschluss. Konstrukty testowe czytania i słuchania zostały zdefiniowane w oparciu o:

- *Länderübergreifende Bildungsstandards* w zakresie języka angielskiego jako pierwszego języka obcego na poziomie Hauptschulabschluss (KMK, 2004) i Mittlerer Schulabschluss (KMK, 2004);
- *Europejski system opisu kształcenia językowego*;
- literaturę naukową;
- konstrukty testowe stworzone w ramach projektu DESI (Rupp i in. 2008: 55).

W przeciwieństwie do testów DESI, testy IQB: a) bezpośrednio odwołują się do *Länderübergreifende Bildungsstandards*, a nie do programów nauczania;

- b) wykorzystują większą ilość bardziej zróżnicowanych gatunkowo tekstów;
- c) mierzą większą ilość procesów zachodzących podczas czytania i słuchania (ibid.: 62, 69).

### **Konstrukt testowy – rozumienie tekstów pisanych i słuchanych**

Testy w zakresie rozumienia tekstów czytanych/słuchanych skonstruowane przez IQB mierzą umiejętność rozumienia różnych aspektów tekstów pisanych ciągłych i nieciągłych/tekstów słuchowych jak zostało to określone w *Länderübergreifende Bildungsstandards* dla języka angielskiego jako pierwszego języka obcego oraz *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. [...] Poziom trudności tekstów testowych oscyluje pomiędzy A1-C1 (według skali ESOKJ). Cel rozumienia tekstu mierzony przez jedno pytanie lub zestaw pytań jest różny: od sprawdzenia rozumienia informacji szczegółowych, jak określanie znaczenia danego słowa, do złożonego inferowania, jak dedukowanie intencji autora. Tym samym, uczniowie muszą wykorzystać podstawowe umiejętności w zakresie czytania/słuchania i stworzyć modele mentalne tekstów, które różnią się pod względem szczegółowości, spójności i złożoności (Rupp i in. 2008: 63).

W ramach definicji konstrukt teksty zostały określone jako „typical of texts that need to be comprehended to act competently and autonomously, both within a particular society and across societies to foster the development of plurilingual competencies” (ibid.). Są to teksty autentyczne, tylko w nielicznych przypadkach minimalnie zmodyfikowane, tj. dopasowane do poziomów A1-B1, pochodzące z Internetu lub innych źródeł<sup>94</sup> multimedialnych, stworzone w obrębie kultury bądź kultur, w których angielski jest językiem natywnym (np. Wielka Brytania, Nowa Zelandia, Irlandia, Australia), lub jednym z języków oficjalnych (np. Kanada). Reprezentują one różne gatunki narracyjne i ekspozycyjne (Rupp i in. 2008: 62-63, 69-70).

Konstrukty testowe sprawności receptywnych zostały w tym projekcie zdefiniowane bardzo ogólnie. Testy sprawdzają, jak można wnioskować, różne poziomy rozumienia, począwszy od kompetencji leksykalnej na II poziomie, do

---

<sup>94</sup> Zob. szczegółowe zestawienie źródeł, gatunków, tematów, testowych tekstów pisanych (Rupp i in.: 103).



złożonego inferowania na III poziomie przetwarzania. Natomiast nie sprawdzają one – zlokalizowanej na IV poziomie – umiejętności krytycznej ewaluacji tekstu.,

### **Zadania w zakresie czytania**

W zadaniach wykorzystano teksty deskryptywne, instrukcyjne, argumentatywne, narracyjne lub ekspozycyjne oraz mieszane. Zastosowano następujące formaty zadań testowych: zadania typu prawda/fałsz/brak informacji (120 jednostek), dopasowywanie (95 jednostek), format krótkich odpowiedzi (75), zadania wielokrotnego wyboru (50 jednostek), ustalanie kolejności paragrafów tekstu (20 jednostek), uzupełnianie tabeli (14 jednostek), uzupełnianie zdań (10 jednostek), uzupełnianie luk (9 jednostek). Trzy pierwsze z wymienionych technik testowania znalazły zastosowanie na wszystkich, zaś pozostałe na wybranych poziomach biegłości językowej. Celem większości zadań na poziomach A1 i A2 było – poprzez czytanie selektywne lub poszukujące – znalezienie w tekście określonej informacji, zaś na poziomach B1-C1 – określenie głównej myśli tekstu lub ogólnego przesłania wyrażonego eksplicytnie bądź implicytnie. Rozwiązanie kilku zadań na poziomach B1-B2 wymagało również inferowania (ibid.: 102).

### **Zadania w zakresie słuchania**

W zadaniach wykorzystano teksty deskryptywne, instrukcyjne, argumentatywne, narracyjne lub ekspozycyjne oraz fatyczne i mieszane<sup>95</sup>. W ponad połowie zadań były to teksty autentyczne, w ponad jednej czwartej zadań – teksty częściowo opracowane, tylko w 10 zadaniach (15,38%), reprezentujących różne poziomy biegłości językowej (na 65 skonstruowanych), zastosowano uprzednio opracowane teksty o różnych stopniach redundancji.

Czterdzieści dziewięć tekstów (75,38%) reprezentujących wszystkie poziomy biegłości językowej odtwarzano raz, 16 tekstów (24,62%) – 2 razy. Długość nagrania oraz ilość osób mówiących w zależności od poziomu biegłości językowej była następująca: A1 – do 2 minut/1-2 osoby, A2 – do 2,5 minut/1-2 osoby, B1 – do 3 minut/ 1-3 osoby, B2 – do 5 minut/1-4 osoby, C2 – do 7 minut/1-7 osób.

---

<sup>95</sup> Zob. szczegółowe zestawienie źródeł, gatunków i tematów tekstów audialnych (Rupp i in.: 107).

Większość nagrań (83%) nie zawierała żadnych odgłosów w tle; kilka zadań, reprezentujących różne poziomy biegłości językowej, zawierało odgłosy ułatwiające i utrudniające zrozumienie; jedno nagranie na poziomie C1 zawierało tylko odgłosy utrudniające zrozumienie.

Zastosowano następujące formaty zadań testowych: zadania wielokrotnego wyboru (124 jednostki), uzupełnianie tabeli (108 jednostek), format krótkich odpowiedzi (89 jednostek), dopasowywanie (22 jednostki), robienie notatek (9 jednostek – tylko na poziomach A2-B1). Na wszystkich poziomach biegłości językowej uczniowie musieli się wykazać umiejętnością zrozumienia informacji szczegółowych, określania głównej myśli tekstu lub jego ogólnego przesłania. Zadania na poziomie A1 sprawdzały również rozumienie wskazówek i poleceń, zaś na poziomach B1-C1 badały umiejętność inferowania (Rupp i in. 2008: 106).

#### **4.2.4. Wnioski**

Wspólną cechą testów, skonstruowanych w ramach przedstawionych wyżej badań i projektów, jest fakt, że uwzględniają one aktualny stan wiedzy w zakresie rozumienia tekstu. Konstrukty testowe czytania i słuchania zostały stworzone na podstawie psycholingwistycznych teorii i badań, z których wynika, że „rozumienie może mieć różne stopnie głębokości, bo rozumienie [...] jest pochodną osiągnięcia rozległej i głębokiej wiedzy, osobistego doświadczenia i sprawności myślenia” (Pawłowska 2008: 13).

Testy w zakresie sprawności receptywnych w języku obcym mierzą trzy poziomy rozumienia: dekodowanie (poziom I), rozumienie informacji eksplicytnych (poziom II) oraz rozumienie informacji domyślnych (poziom III). Ostatni wymieniony poziom, tj. rozumienie wnioskujące, testowane jest np. w obrębie paragrafu lub w odniesieniu do całego tekstu (projekt DESI – język angielski) oraz na poziomach B1-B2 (projekty „Język angielski jako pierwszy język obcy”; „Język francuski w szkole średniej I stopnia”). W odróżnieniu od omówionych na początku niniejszego rozdziału testów PISA, PIRLS i DESI, sprawdzających umiejętność czytania w języku ojczystym, powyższe testy językowe nie kontrolują rozumienia krytycznego, czyli IV poziomu przetwarzania.

Ważnym przedmiotem pomiaru jest też ilościowy aspekt rozumienia. Testy kontrolują zarówno rozumienie informacji szczegółowych o różnym stopniu złożoności (rozumienie lokalne), jak też rozumienie głównych myśli i przesłania tekstu (rozumienie globalne wymagające integracji informacji w obrębie fragmentu lub całego tekstu).

Badania różnią się między sobą pod względem różnorodności zastosowanych w nich tekstów i technik testowych. Podczas gdy zadania DESI składają się głównie z tekstów narracyjnych oraz jednostek wielokrotnego wyboru, w zadaniach skonstruowanych w ramach projektu „Język angielski jako pierwszy język obcy” wykorzystano szeroką paletę tekstów o różnych właściwościach gatunkowych oraz zamknięte i półotwarte techniki testowania. W przeprowadzonym w ramach powyższych badań testowaniu sprawności receptywnych widać wyraźne dążenie do dywersyfikacji narzędzi pomiaru, o czym świadczy stosowanie coraz bardziej zróżnicowanych tekstów i technik testowych.

## **5. Testowanie sprawności receptywnych na egzaminach certyfikatowych**

Egzaminy certyfikatywne z języka angielskiego i języka niemieckiego organizowane przez Cambridge ESOL i Goethe Institut cieszą się dużą popularnością i uznaniem na całym świecie, w tym również w Polsce<sup>96</sup>. Niniejszy rozdział prezentuje przedmiot pomiaru (konstrukt testowy) i techniki testowania w zakresie rozumienia tekstu stosowane w testach certyfikatowych z języka angielskiego i niemieckiego. W celach porównawczych omówione zostaną testy odpowiadające poziomem językowym testom maturalnym w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Będą to zatem egzaminy PET i Zertifikat Deutsch (ZD) reprezentujące poziom B1 oraz FCE, Zertifikat B2 oraz Test DaF na poziomie B2<sup>97</sup>. Testowanie sprawności receptywnych na poszczególnych egzaminach przedstawione zostanie dwutorowo: najpierw konstrukty i zadania opisane zostaną w oparciu o dostępne specyfikacje, następnie analizie poddane zostaną testy modelowe. Przedmiotem analizy będzie poprawność konstrukcyjna zadań testowych oraz ilościowy i jakościowy zakres przetwarzania, implikowany przez poszczególne zadania.

### **5.1. Testowanie rozumienia tekstu pisanego**

W niektórych testach certyfikatowych jedno zadanie w zakresie czytania sprawdza umiejętności gramatyczno-leksykalne. Są to: w teście PET – zadanie 5, w teście Zertifikat B2 – zadanie 4. Z uwagi na przedmiot pomiaru zadania te nie podlegają omówieniu i analizie. Co się tyczy tematyki tekstów, trudno ją jednoznacznie określić z uwagi na niejednorodność wiekową i kulturową zdających. Z pewnością są to teksty pozbawione aluzji i odniesień kulturowych oraz nie poruszające zagadnień kontrowersyjnych, mogących wywoływać negatywne skojarzenia i emocje (por. Khalifa/Weir 2009: 139).

---

<sup>96</sup> Warto dodać, że do roku 2005 uczniowie, którzy posiadali odpowiednie certyfikaty, byli zwolnieni ze zdawania egzaminu maturalnego z języka obcego.

<sup>97</sup> Poziom B1 reprezentuje również egzamin Zertifikat Deutsch für Jugendliche przeznaczony dla uczących się powyżej 12 roku życia. Dla maturzystów odpowiedni jest jednakże przewidziany od 16 roku życia egzamin Zertifikat Deutsch.

### 5.1.1. Preliminary English Test (PET)

Certyfikat Preliminary English Test (PET) jest świadectwem znajomości języka angielskiego na poziomie średniozaawansowanym w stopniu umożliwiającym codzienną komunikację (*Cambridge English Preliminary*: 3)<sup>98</sup>.

Test sprawdzający umiejętność czytania składa się z 5 części (zadań), zawierających łącznie 35 pytań. Stosowane są w nim teksty autentyczne lub adaptowane, tj. dopasowane do poziomu egzaminu. Poniżej przedstawiony jest zakres mierzonych umiejętności w rozumieniu oraz budowa poszczególnych zadań.

**Zadanie 1** - testowanie umiejętności rozumienia ogólnego sensu ogłoszeń i innych krótkich tekstów. Zadanie składa się z 5 krótkich tekstów, jak: ogłoszenia, szyldy, wiadomości, pocztówki, e-maile, etykiety itp. oraz 5 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi.

**Zadanie 2** – testowanie umiejętności rozumienia selektywnego i szczegółowego. Zadanie składa się z 8 krótkich tekstów dotyczących różnych tematów, najczęściej związanych z towarami i usługami, jak np. kupowanie książek, pobyt w hotelu, zwiedzanie muzeum, oraz 5 krótkich opisów osób z określonymi potrzebami. Zadanie polega na przyporządkowaniu tekstów do podanych osób, 3 teksty podano dodatkowo.

**Zadanie 3** – testowanie umiejętności rozumienia selektywnego. Zadanie składa się z dłuższego tekstu o charakterze informacyjnym, np. fragmentu broszury informacyjnej, ogłoszenia z czasopisma czy informacji umieszczonej na stronie internetowej oraz 10 jednostek testowych typu prawda/fałsz.

**Zadanie 4** – testowanie umiejętności czytania szczegółowego oraz globalnego, umiejętności inferowania, rozumienia opinii, stanowiska i intencji autora. Zadanie składa się z długiego, adaptowanego tekstu, w którym wyrażona jest również opinia

---

<sup>98</sup> Specyfikacje i test przykładowy PET zawarte są w podręczniku *Cambridge English Preliminary* dostępnym na stronie: <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/pet> [dostęp: 5.03.2012].

lub stanowisko autora, oraz 5 jednostek wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi (ibid.: 9 i nast.).

### **5.1.1.1. Test przykładowy PET**

Wszystkie teksty pisane zaopatrzone są w tytuł. Polecenie najczęściej zawiera instrukcję, jak wykonać zadanie, ale nie wprowadza w tematykę tekstu. Niektórym tekstom towarzyszy zdjęcie osoby lub przedmiotu, o którym jest mowa (zob. załącznik 1)<sup>99</sup>.

**Zadanie 1** składa się z 5 krótkich ogłoszeń oraz 5 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi. Ogłoszenia mają charakter prywatny, jak np. wiadomość sms (tekst 1), są też komunikatami często spotykanymi w przestrzeni publicznej, np. w bibliotece (tekst 2) czy na drodze (tekst 4). Zdający wybiera z trzech opcji odpowiedzi jedną, oddającą ogólny sens tekstu.

W celu rozwiązania zadania zdający musi dokonać integracji podanych informacji i przy udziale inferencji obligatoryjnych określić pragmatyczne przesłanie każdego tekstu. Jednostki sprawdzają rozumienie globalne treści wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania. Warto też podkreślić autentyzm tego zadania, gdyż stawia ono czytającego w realnej sytuacji komunikacyjnej i wymaga adekwatnego działania kognitywnego, tj. zdający czyta ogłoszenie i stwierdza, co ono dla niego lub kogoś innego oznacza w praktyce – jednym słowem, określa jego główną myśl i funkcjonalny przekaz.

**Zadanie 2** składa się 5 opisów osób wyrażającymi określone potrzeby oraz 8 opisów stron internetowych. Wszystkie opisy stron pod względem tematycznym potencjalnie pasują do podanych osób, np. osoba 6 – D, H; 7 – G, C; 8 – E, B; 9 – A; 10 – F, przez co raczej niemożliwe jest poprawne rozwiązanie zadania za pomocą takich samych lub tematycznie powiązanych słów-kluczy. Zadanie sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania.

---

<sup>99</sup> Załączniki do niniejszej pracy zawarte są w oddzielnym tomie.

**Zadanie 3** składa się z tekstu informacyjnego, będącego fragmentem broszury lub przewodnika turystycznego, i 10 jednostek typu prawda/fałsz. Jednostki mają formę stwierdzeń, liczących przeciętnie ok. 12 wyrazów, co oznacza, że zdający najpierw poszukuje określonej informacji (czytanie selektywne), a później dokładnie ją czyta (czytanie szczegółowe) i porównuje z informacją podaną w jednostce. Wszystkie informacje wyrażone są wprost. Zadanie mierzy zatem rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 4** składa się z tekstu o charakterze informacyjnym, prezentującego sylwetkę aktorki filmowej oraz 5 jednostek wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi.

Jednostki wielokrotnego wyboru dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne. Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- nie zawierają negacji.

Dystraktory zbudowane są w oparciu o informacje oraz pojedyncze jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi.

Jednostki sprawdzają rozumienie informacji szczegółowych (jednostki 22, 23, 24) oraz – w mniejszym zakresie – rozumienie ogólnego sensu tekstu (jednostka 24). Większość informacji wyrażona jest wprost (II poziom przetwarzania), jedna jednostka (21) sprawdza rozumienie informacji implicytnej w postaci identyfikacji intencji autora (*What is the writer doing in this text?*) (III poziom przetwarzania).

### **5.1.2. Zertifikat Deutsch (ZD)**

Działanie językowe testowane na egzaminie ZD dotyczy takich dziedzin jak: życie codzienne, publiczne, zawodowe i edukacja (Raasch: 20-21). Zdanie egzaminu „świadczy o solidnym opanowaniu podstaw niemieckiego języka potocznego, co

umożliwia porozumiewanie się we wszystkich ważnych sytuacjach życia codziennego”<sup>100</sup>.

Celem testu ZD w zakresie czytania jest sprawdzenie, w jakim stopniu uczący się potrafią zrozumieć szczegóły i/lub ogólny sens, intencję lub funkcję autentycznego tekstu (ibid.: 52 i nast.).

#### **Testowane rodzaje rozumienia tekstu:**

- rozumienie globalne, czyli uchwycenie głównych myśli tekstu, przy czym opinie i punkty widzenia muszą być w tekście wyrażone wprost;
- rozumienie szczegółowe, czyli zrozumienie w dłuższym tekście pojedynczych wypowiedzi dotyczących istotnych szczegółów;
- rozumienie selektywne, czyli szybkie znalezienie konkretnej informacji/celowy wybór jednej informacji z wielu.

#### **W zakresie rozumienia globalnego zdający potrafią:**

- rozpoznać główne myśli zawarte w prostym artykule prasowym dotyczącym znanego tematu;
- zrozumieć sens/intencję tekstu;
- zrozumieć markery dyskursu, jak np.: *najpierw, potem, w końcu, po*, i wykorzystać je, aby śledzić ciąg informacji lub fabułę prostego opowiadania.

#### **W zakresie rozumienia szczegółowego zdający potrafią:**

- zrozumieć ważne informacje szczegółowe i wnioski zawarte w (argumentatywnym, narracyjnym, deskryptywnym) tekście o przejrzystej strukturze;
- zrozumieć opis wydarzeń, odczuć i życzeń zawartych w liście prywatnym w stopniu umożliwiającym korespondencję z przyjacielem/przyjaciółką korespondencyjnym;
- zrozumieć list prywatny dotyczący znanego tematu;
- zrozumieć prostą i jasno sformułowaną instrukcję użytkowania;

---

<sup>100</sup> Podane informacje pochodzą ze strony: <http://www.goethe.de/ins/pl/war/lrn/prf/zdt/plindex.htm> [dostęp: 14.04.2012].



- odpowiednio dopasować do siebie informacje pochodzące z różnych tekstów.

**W zakresie rozumienia selektywnego zdający potrafią:**

- znaleźć i zrozumieć ważne dla nich informacje zawarte w listach, broszurach i ogłoszeniach;
- przy pobieżnym czytaniu rozpoznać istotne szczegóły zawarte w krótkich tekstach.

W testowaniu stosowane są teksty autentyczne, w tym również teksty opracowane na potrzeby egzaminu, które rodzimi użytkownicy języka uznałyby za oryginalne. Sprawdzane jest rozumienie tekstów w ponadregionalnych, standardowych odmianach języka niemieckiego. Są to:

- wiadomości, reportaże, sprawozdania, komentarze, artykuły gazet i czasopism o ogólnej tematyce;
- teksty reklamowe, ogłoszenia, hasła, slogany;
- materiały informacyjne (prospekty, informacje o produktach, instrukcje obsługi, katalogi produktów, informacje w formie graficznej z załączoną legendą);
- programy telewizyjne i teatralne, zapowiedzi imprez;
- wskazówki w środkach komunikacji publicznej, budynkach użyteczności publicznej, na automatach;
- informacje o treści (telewizja, film, książka);
- osobiste lub półformalne listy prywatne, listy czytelników, faksy, e-maile;
- rysunki i komiksy;
- krótkie formy prozatorskie (Raasch: 51-52).

**Rodzaje zadań (określone na podstawie testu modelowego)**

- zadanie 1 – przyporządkowywanie nagłówków do tekstów, przy czym 5 nagłówków podano dodatkowo;
- zadanie 2 – zadanie wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi;
- zadanie 3 – dopasowywanie ogłoszeń do opisów sytuacji, przy czym 2 ogłoszenia podano dodatkowo oraz istnieje możliwość, że żadne z ogłoszeń nie pasuje do danej sytuacji.

### 5.1.2.1. Test przykładowy ZD

Wszystkie teksty pisane zaopatrzone są w tytuł. Polecenie najczęściej zawiera instrukcję, jak wykonać zadanie, ale nie wprowadza w tematykę tekstu. Tekstom pisany często towarzyszą odnoszące się do ich treści zdjęcia (zob. załącznik 2)<sup>101</sup>.

**Zadanie 1** składa się z 5 krótkich tekstów prasowych i 10 nagłówków. Teksty poruszają różnorodną problematykę, tj. prezentują wyniki ciekawych ankiet i badań socjologicznych na temat długości życia (tekst 1, 3), podają porady turystyczne (tekst 2, 4) oraz przedstawiają informacje dotyczące wakacji dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym (tekst 5). Tekstom 3, 4, i 5 towarzyszą ilustrujące ich treść zdjęcia. Zadanie zawiera 10 nagłówków, z których do każdego tekstu zdający przyporządkowuje jeden, najlepiej oddający jego treść. Nagłówki dotyczą tematów poruszanych w tekstach, jak np. długość życia, starość – nagłówki A, F, G, J, turystyka – B, C, E, H, I, wakacje – D, H . Duża ilość nagłówków, pasujących do tekstów pod względem tematycznym, uniemożliwia rozwiązanie zadania za pomocą słów-kluczy. Aby wybrać właściwy tytuł, zdający musi zrozumieć tekst. Zadanie sprawdza umiejętność określania ogólnego sensu tekstu. Wszystkie informacje wyrażone są *explicite*, tak więc sprawdza ono rozumienie na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 2** składa się z dłuższego tekstu na temat imion nadawanych dzieciom oraz 5 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi, przy czym kolejność jednostek nie odpowiada chronologii tekstu. Tekst opatrzony jest ilustrującym jego tematykę zdjęciem.

Jednostki wielokrotnego wyboru dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne. Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;

---

<sup>101</sup> Test przykładowy ZD został pobrany ze strony: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzd/mat/deindex.htm> [dostęp 10.04.2012].

- nie zawierają negacji.

Dystraktory zbudowane są w oparciu o informacje oraz pojedyncze jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi. Zadanie sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 3** składa się z 10 opisów sytuacji oraz 12 ogłoszeń, które można podzielić na 4 grupy tematyczne: restauracje, organizowanie przyjęć – ogłoszenia A, C, H, J, L, F; zwierzęta – B, D, K; miłośnicy ptaków – E, I, koncerty – G. Ogłoszenia wydają się być zaprezentowane w oryginalnej formie: obramowane, zapisane różną czcionką, z rysunkami i obrazkami adekwatnymi do ich treści. Tak jak w przedstawionym powyżej zadaniu 1, większa liczba nagłówków tematycznie pasujących do ogłoszeń, przeciwdziała rozwiązywaniu zadania za pomocą rozpoznanych słów-kluczy. Taką funkcję spełnia również opcja braku odpowiedniego ogłoszenia dla danej sytuacji. Zdający musi najpierw zrozumieć dany opis sytuacji oraz poznać przedstawioną w nim potrzebę, by na tej podstawie wybrać pasujące ogłoszenie lub stwierdzić jego brak. Wszystkie jednostki testowe zawarte w opisanych powyżej zadaniach sprawdzają rozumienie informacji eksplicytnych. Testują one zatem rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

### 5.1.3. First Certificate in English (FCE)

Certyfikat FCE jest świadectwem znajomości języka angielskiego na poziomie zaawansowanym (*upper-intermediate*), w stopniu umożliwiającym samodzielne funkcjonowanie w środowisku anglojęzycznym (*Cambridge English First: 3*)<sup>102</sup>.

Test sprawdzający umiejętność czytania składa się z 3 zadań, zawierających łącznie 30 pytań. Zastosowane w nim teksty, o łącznej długości ok. 2000 wyrazów, pochodzą z różnych źródeł. Są to np.: artykuły z gazet i czasopism, raporty, ogłoszenia, utwory literackie, korespondencja, wiadomości, materiały informacyjne (np. broszury, przewodniki, instrukcje) (*ibid.*: 7 i nast.).

---

<sup>102</sup> Specyfikacje i test przykładowy FCE zawarte są w podręczniku *Cambridge English First*, dostępnym na stronie: <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/fce> [dostęp: 5.03.2012].

**Zadanie 1** – testowanie umiejętności rozumienia szczegółowego oraz globalnego, zrozumienia głównych myśli, wyrażonych opinii i stanowisk, tonu, intencji autora, dedukowanie znaczenia z kontekstu, inferowania, rozpoznawania cech organizacji tekstu, jak przykład, porównanie, odniesienie. Zadanie składa się z tekstu – artykułu lub fragmentu współczesnej powieści – oraz 8 jednostek wielokrotnego wyboru z 4 opcjami odpowiedzi.

**Zadanie 2** – testowanie umiejętności śledzenia długiego tekstu, rozumienia struktury tekstu, wskaźników kohezji i koherencji. Zadanie składa się z tekstu, który trzeba uzupełnić 7 brakującymi zdaniem, w tym jedno podano dodatkowo.

**Zadanie 3** – testowanie umiejętności lokalizowania określonej informacji lub szczegółu, rozpoznawania opinii i nastawienia. Zadanie składa się z 15 pytań i jednego długiego tekstu lub maksymalnie 6 krótkich tekstów. Zdający musi przyporządkować teksty do pytań, przy czym możliwe jest przyporządkowanie kilku tekstów do jednego pytania.

#### **5.1.3.1. Test przykładowy FCE**

Teksty pisane zaopatrzone są w tytuł, z wyjątkiem fragmentu powieści. Polecenie zawiera informacje o rodzaju i temacie tekstu (np. *You are going to read an magazine article about people who collect things*) (zob. załącznik 3).

**Zadanie 1** składa się z fragmentu powieści i 8 jednostek wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi. Jednostki wielokrotnego wyboru dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne. Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- nie zawierają negacji.

Wszystkie dystraktory zbudowane są w oparciu o informacje oraz jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi.

Większość pytań dotyczy odczuć i wrażeń pisarza ukazanych w tekście np.:

1. *As he travelled, the writer **regretted** his choice of;* 2. *What had **surprised** the writer about the job?* 3. *The writer uses the phrase 'I grabbed the lifeline' (line 15) to show that he **felt**;* 8. *How did the writer's **attitude** change during the passage?* (podkreślenia – E.P.-P.). Pytania sformułowane w taki sposób wymagają od zdającego połączenia informacji zawartych w kilku zdaniach (np. jednostki 1, 2), w jednym akapicie (np. 3) lub w całym tekście (8) oraz inferowania o charakterze obligatoryjnym.

Zadanie sprawdza przede wszystkim rozumienie selektywno-szczegółowe (jednostki 1-7) oraz – w mniejszym zakresie – rozumienie globalne tekstu (jednostka 8). Do rozwiązania zadania nie jest konieczne zastosowanie wiedzy ogólnej w postaci inferencji opcjonalnych i tym samym sprawdza ono zrozumienie informacji eksplicytnych na II poziomie przetwarzania. Jednakże jednostki testują szeroki zakres umiejętności na tym poziomie zrozumienia, tj. zrozumienie informacji zawartej w jednym zdaniu (jednostka 7), uogólnienie informacji zawartej w jednym zdaniu (jednostka 4) lub połączenie informacji zawartych w kilku zdaniach (jednostka 1, 2, 3, 5, 6) przy udziale inferencji obligatoryjnych.

**Zadanie 2** składa się z artykułu prezentującego sylwetkę kobiety, zajmującej się kolarstwem górskim. Zdający uzupełnia tekst brakującymi 7 zdaniami, przy czym jedno zdanie podano dodatkowo.

Zadanie sprawdza znajomość struktury tekstu, wyznaczników kohezji i koherencji oraz związków: przyczynowo-skutkowych (jednostka 9, 14), porównania (jednostka 11), kontrastu (jednostka 15), przykładu (jednostka 13). Zadanie kontroluje przede wszystkim rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania. Tylko jedna jednostka (10) implikuje inferowanie bazujące na wiedzy ogólnej: *This year I'm riding for a famous British team and there are races almost every weekend from March though to September. (10) It's not all stardom and glamour, though. In fact, there's quite a lot of putting up tents in muddy fields.* Zdający musi wiedzieć, że rozbijanie namiotów na błotnistym terenie nie jest uważane za *glamour* (Khalifa/Weir 2009: 72).

**Zadanie 3** składa się z artykułu na temat 4 osób zbierających różne przedmioty oraz 15 pytań typu „Which person...”. Pytania nie odpowiadają chronologii poszczególnych tekstów, dlatego zdający musi się wykazać w tym zadaniu umiejętnością czytania selektywnego i szybkiego lokalizowania potrzebnych informacji. Jednostki sprawdzają głównie rozumienie jednozdaniowych informacji wyrażonych wprost, a więc rozumienie lokalne na II poziomie przetwarzania. Wyjątek stanowią jednostki 18 i 21, z których ta pierwsza wymaga integracji i uogólnienia informacji zawartych w akapicie, ta druga natomiast implikuje inferowanie o charakterze opcjonalnym (ibid.).

#### **5.1.4. Goethe-Zertifikat B2**

Goethe-Zertifikat B2 jest świadectwem znajomości języka niemieckiego na poziomie B2 w stopniu umożliwiającym komunikację w życiu prywatnym, społecznym, akademickim i zawodowym (Bolton 2008: 8)<sup>103</sup>. Podstawowym celem testowania sprawności receptywnych na egzaminie Zertifikat B2 jest sprawdzenie, w jakim stopniu zdający potrafią zrozumieć informacje zawarte w tekstach pisemnych i ustnych oraz rozpoznać przesłanie wypowiedzi i opinie autora/mówiącego (ibid.: 17).

##### **Testowane rodzaje rozumienia:**

- rozumienie globalne – zdający rozumie ogólne stanowisko autora i główne linie argumentacji;
- rozumienie selektywne – zdający szybko znajduje konkretne informacje w jednym lub wielu tekstach/celowo wybiera określoną informację z wielu podanych;
- rozumienie szczegółowe – zdający rozumie informacje szczegółowe w tekście. Ten rodzaj rozumienia implikuje dokładne i szczegółowe czytanie (Bolton 2008: 17).

---

<sup>103</sup> Specyfikacje i test przykładowy Goethe-Zertifikat B2 zawarty jest w podręczniku Bolton (2008), który jest dostępny na stronie: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gb2/mat/deindex.htm> [dostęp: 14.04.2012].

Stosowane teksty są w standardowej odmianie języka i dotyczą tematów z życia prywatnego, zawodowego i publicznego. W testowaniu umiejętności czytania stosowane są teksty pochodzące z różnych źródeł, np. z gazet, czasopism, książek popularnonaukowych i broszur, które pełnią różne funkcje komunikacyjne, jak np.: informowanie, wyjaśnianie, opisywanie, polecanie, instruowanie. Pierwotnym adresatem tych tekstów są ogólnie wykształceni rodzimi użytkownicy języka. Poniższa tabela prezentuje podstawowe informacje dotyczące testowania rozumienia tekstu pisanego na egzaminie Zertifikat B2 (ibid.: 21).

GOETHE-ZERTIFIKAT <b>B2</b>		<b>Leseverstehen</b>		Zeit: 80 Minuten
Aufgabe	Prüfungsziel	Textsorte	Aufgabentyp	Punkte
1	selektive Informationsentnahme	kürzere Artikel, Anzeigen u.a.	Zuordnung	5
2	Entnahme von Hauptaussagen und Einzelheiten	Artikel, Sachtext u.a.	Multiple-Choice (dreigliedrig)	5
3	Erkennen von Meinungen oder Standpunkten	Stellungnahme, Kommentar u.a.	Alternativantwort	5
4	syntaktisch und semantisch korrekte Textergänzung	Bericht u.a.	Lückentext (mit offenen Lücken)	10
Länge der Texte insgesamt: ca. 1400 Wörter				Zahl der Items: 25

Tab. 7. Cele egzaminu i zadania stosowane w testowaniu rozumienia tekstu pisanego na egzaminie Goethe-Zertifikat B2 (Bolton 2008: 21)

### Rodzaje zadań

**Zadanie 1** – testowanie rozumienia selektywnego/testowanie czytania selektywnego. Zadanie polega na przyporządkowaniu do 5 osób z określonymi potrzebami tekstów, w których opisane są różne organizacje, 3 teksty podano dodatkowo. Zastosowane w zadaniu teksty – o łącznej długości ok. 480 wyrazów – pochodzą z gazet, czasopism, książek popularnonaukowych i artykułów umieszczonych w Internecie.

**Zadanie 2** – testowanie umiejętności określenia głównych myśli tekstu i informacji szczegółowych/testowanie czytania globalnego i szczegółowego. Jest to zadanie

wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi. Tekst o długości ok. 380 wyrazów może pochodzić m.in. z czasopisma lub książki popularnonaukowej.

**Zadanie 3** – testowanie umiejętności rozpoznawania opinii i punktów widzenia/testowanie czytania interpretującego. Zadanie składa się z tekstu o długości ok. 380 wyrazów – komentarza np. z gazety lub czasopisma – i 5 jednostek typu pozytywnie/negatywnie lub sceptycznie (ibid. : 16, 21).

#### **5.1.4.1. Test przykładowy Goethe-Zertifikat B2**

Wszystkie teksty pisane zaopatrzone są w tytuł. Polecenie najczęściej zawiera instrukcję, jak wykonać zadanie, ale nie wprowadza w tematykę tekstu (zob. załącznik 4). Wyjatek stanowi zadanie 4, które poprzedza krótki opis sytuacji.

**Zadanie 1** składa się z opisu 5 osób wyrażających określone potrzeby i 8 krótkich prezentacji różnych organizacji i stowarzyszeń zajmujących się ochroną środowiska. Podobnie jak w przypadku zadania 1 i 3 w teście ZD, teksty można podzielić na następujące grupy tematyczne (niektóre pasują do dwóch kategorii): problemy związane ze środkami transportu, zwłaszcza z ruchem powietrznym – teksty A, D, G; ochrona wód – C, E, rolnictwo ekologiczne – F, E, zwierzęta – H, energia atomowa – B. Do opisów osób w punkcie 3, 4 i 5 pod względem tematycznym pasują 2-3 teksty. Zdający musi zatem najpierw zrozumieć dany opis osoby oraz poznać przedstawioną w nim potrzebę, by na tej podstawie wybrać pasujące ogłoszenie lub stwierdzić jego brak. Taka konstrukcja zadania zapobiega rozwiązywaniu zadania na dobieranie za pomocą rozpoznawania takich samych lub zbliżonych tematycznie słów, występujących w opisach i tekstach.

Z założenia zadanie sprawdza umiejętność rozumienia selektywnego, tj. zdający znając potrzebę danej osoby szuka w poszczególnych tekstach informacji, które pozwolą ją spełnić. Jednakże, ze względu na podobieństwo tematyczne niektórych tekstów, zdający może też stosować czytanie szczegółowe. Jednostki sprawdzają rozumienie informacji eksplicytnych na II poziomie przetwarzania.



**Zadanie 2** składa się z tekstu zawierającego informacje na temat życia i twórczości braci Grimm oraz 5 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi. Jednostki wielokrotnego wyboru dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne. Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- w większości nie zawierają negacji – nieoznaczona negacja zawarta jest w dystraktorach 7c oraz 9b.

Dystraktory zbudowane są w oparciu o informacje oraz pojedyncze jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi.

Wszystkie jednostki wielokrotnego wyboru sprawdzają rozumienie wyselekcjonowanych informacji szczegółowych zlokalizowanych najczęściej w jednym zdaniu. Jeśli chodzi o głębię przetwarzania, wszystkie jednostki odnoszą się do informacji wyrażonych wprost, w tym jedna – 7c – wymaga prostego inferowania o charakterze przyczynowo-skutkowym.

**Zadanie 3** składa się z komentarza prasowego na temat posiadania dzieci oraz 5 jednostek typu pozytywnie/negatywnie lub sceptycznie. Jednostki dotyczą tego, jak autor tekstu ocenia poszczególne problemy poruszone w tekście – pozytywnie czy negatywnie/sceptycznie.

Wszystkie jednostki sprawdzają umiejętność „czytania między wierszami”, czyli zdolność rozumienia subiektywnych opinii lub stanowiska autora tekstu, zakładanych, lecz nie wyrażonych wprost w tekście. Zadanie kontroluje zatem rozumienie wnioskujące zlokalizowane na III poziomie przetwarzania.

### 5.1.5. Test Deutsch als Fremdsprache (Test DaF)

Test DaF jest standaryzowanym egzaminem poświadczającym znajomość języka niemieckiego w stopniu umożliwiającym podjęcie studiów wyższych na niemieckiej uczelni. Poziom egzaminu oscyluje pomiędzy B2-C1 (wg skali ESOKJ) i nie wymaga wiedzy specjalistycznej<sup>104</sup>.

Egzamin Test DaF sprawdza umiejętności językowe odnoszące się do szeroko pojętego życia akademickiego: zarówno w sytuacjach dnia codziennego (np. ubieganie się o miejsce w domu studenckim), jak i związanych ze zdobywaniem wiedzy (np. słuchanie wykładów i czytanie artykułów naukowych).

Test w zakresie czytania sprawdza umiejętność rozumienia tekstów, które pod względem tematycznym i językowym odnoszą się do sfery akademickiej. Zadania mierzą poziom wykształcenia umiejętności rozumienia globalnego, jak i szczegółowego tekstu, oraz rozumienia informacji nie wyrażonych wprost w tekście.

W testowaniu stosowane są 3 teksty o zróżnicowanym stopniu trudności i cechach gatunkowych. Są to krótkie teksty z życia studenckiego oraz teksty i artykuły prasowe z czasopism specjalistycznych. Rozumienie tekstu czytanego sprawdzane jest za pomocą zadań zamkniętych typu: dobieranie, wielokrotny wybór oraz prawda/fałsz/brak informacji w tekście<sup>105</sup>.

#### 5.1.5.1. Test przykładowy DaF

Wszystkie teksty pisane posiadają tytuł. Polecenie nie wprowadza w tematykę tekstu (zob. załącznik 5)<sup>106</sup>.

**Zadanie 1** składa się z 8 ofert prac sezonowych i praktyk oraz 10 opisów osób, które szukają pracy m.in.: w dziennikarstwie – osoby 1, 3, 4; i opiece nad studentami – 2, 9; za granicą – 3, 5, 7; na czas wakacji – 5, 6, 9. Każde ogłoszenie można wybrać tylko raz, przy czym do dwóch osób nie pasuje żadne z nich. Większa liczba

---

<sup>104</sup> Informacje pochodzą ze strony: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/tdf/vor/deindex.htm> [dostęp 4.05.2012].

<sup>105</sup> Informacje pochodzą ze strony: [http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info\\_ueberblick.php#pruefungsteile](http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info_ueberblick.php#pruefungsteile) [dostęp 4.05.2012].

<sup>106</sup> Test przykładowy (*Modellsatz 02*) został pobrany ze strony [http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung\\_modellsatz2.php](http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_modellsatz2.php) [dostęp 4.05.2012].

nagłówków i ich podobieństwo pod względem tematycznym są zabiegiem uniemożliwiającym rozwiązanie zdania za pomocą słów-kluczy. Wszystkie jednostki sprawdzają selektywno-szczegółowe rozumienie informacji wyrażonych wprost w tekście na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 2** składa się z tekstu o charakterze popularnonaukowym na temat zdrowotnych właściwości orzechów oraz 10 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi. Jednostki wielokrotnego wyboru dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne. Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- w większości nie zawierają negacji – nieoznaczona negacja zawarta jest w dystraktorach 12C oraz 17A.

Dystraktory zbudowane są w oparciu o informacje oraz pojedyncze jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi.

Jednostki 11-19 sprawdzają rozumienie informacji szczegółowych, wyrażonych w jednym zdaniu, zaś jednostka 20 zawiera pytanie dotyczące jego ogólnego sensu. Wszystkie jednostki sprawdzają rozumienie informacji wyrażonych wprost w tekście, a więc II poziom rozumienia.

**Zadanie 3** składa się z tekstu o charakterze popularnonaukowym na temat pochodzenia i rozwoju u człowieka umiejętności zbierania i kolekcjonowania przedmiotów oraz 10 jednostek typu prawda/fałsz/brak informacji. Wszystkie jednostki sprawdzają rozumienie wyrażonych wprost jednozdaniowych informacji szczegółowych – umiejętność usytuowaną na II poziomie przetwarzania.

### **5.1.6. Wnioski**

W testach certyfikatowych w testowaniu rozumienia tekstu pisanego wykorzystywane są teksty autentyczne, adaptowane i dydaktycznie autentyczne, zróżnicowane pod względem funkcji, rodzaju i długości. Tematyka tekstów wykorzystanych na egzaminach PET i ZD koncentruje się głównie wokół spraw życia codziennego. W testach FCE, Zertifikat B2 oraz Test DaF teksty podejmują m.in. zagadnienia społeczne, obyczajowe oraz naukowe o wyższym stopniu abstrakcyjności i złożoności tematyczno-treściowej.

Rozumienie tekstu pisanego testowane jest wyłącznie za pomocą zadań zamkniętych typu: wielokrotny wybór, dobieranie, prawda/fałsz, oraz pozytywnie/negatywnie lub sceptycznie. Zadania, dzięki właściwej konstrukcji, uniemożliwiają powierzchowne przetwarzanie, polegające na dyskryminacji wyrazów, lub uzyskanie poprawnej odpowiedzi poprzez wykluczenie niewłaściwie zbudowanych dystraktorów.

#### **Pomiar rozumienia w aspekcie ilościowym**

Pod względem ilości przetworzonego materiału wszystkie testy certyfikatywne mierzą:

- rozumienie globalne, czyli rozumienie ogólnego sensu tekstu lub jego części, np. PET/zad. 1, ZD/zad. 1, FCE/zad. 1/j. 8, DaF/zad. 2/j. 20.
- rozumienie selektywno-szczegółowe, czyli wyłowienie z tekstu informacji szczegółowych – zdecydowana większość jednostek testowych.

Rozumienie selektywne, polegające na, w myśl przyjętej za Grotjahnem i Teschem (2010b: 96) definicji, identyfikacji określonego ciągu znaków zawartego w zdaniu, nie jest przedmiotem pomiaru. Żadne też zadanie nie testuje rozumienia szczegółowego w czystej postaci, polegającego na dokładnym, analitycznym rozumieniu całego tekstu.

Rozumienie wyrażonych wprost informacji szczegółowych różni się stopniem trudności w zależności od ilości przetworzonego materiału i zaangażowanych operacji kognitywnych. Jednostki sprawdzając: 1) informacje szczegółowe wyrażone w jednym zdaniu testują umiejętność lokalizacji informacji

lub/i umiejętność uogólnienia; 2) informacje szczegółowe wyrażone w kilku zdaniach lub akapicie testują umiejętność łączenia i uogólniania informacji.

### **Pomiar rozumienia w aspekcie jakościowym**

Testy certyfikacyjne z języka angielskiego na obu poziomach zaawansowania językowego mierzą umiejętność rozumienia informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania oraz – choć w różnym zakresie – rozumienie wnioskujące na III poziomie przetwarzania. Jak zauważa Khalifa i Weir (2009: 72), „in terms of processing there is [in FCE] a substantial increase over PET in the proportion over items dependent on the successful integration of information between sentences and many of these require inferencing”. Innymi słowy, testy PET i FCE różni nie tylko poziom językowy tekstów, ale także zakres sprawdzanych umiejętności w rozumieniu. Testy FCE w porównaniu z PET mierzą więcej umiejętności polegających na scaleniu informacji rozszanych w tekście i inferowaniu, a więc umiejętności wymagających głębszego przetwarzania, i w konsekwencji większego zaangażowania kognitywnego. Jednakże, co należy jeszcze raz podkreślić, testy PET również sprawdzają umiejętność wnioskowania, o czym świadczy zadanie 4.

Jeśli chodzi o testy certyfikacyjne z języka niemieckiego, testy ZD sprawdzają tylko rozumienie opinii i punktów widzenia wyrażonych wprost, a więc rozumienie na II poziomie przetwarzania. Zupełnie inaczej wygląda pomiar głębi rozumienia w teście Zertifikat B2. Tutaj dwa zadania mierzą rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania, a jedno zadanie (3) poświęcone jest w całości testowaniu umiejętności rozumienia informacji implicytnych, zaprezentowanych w postaci opinii i punktów widzenia. Natomiast Test DaF z założenia również sprawdza rozumienie wnioskujące na III poziomie przetwarzania. Jednakże analiza testu modelowego wykazała brak jednostek kontrolujących ten poziom rozumienia – wszystkie odnosiły się do informacji podanych wprost.

## 5.2. Testowanie rozumienia ze słuchu

### 5.2.1. Preliminary English Test (PET)

Test sprawdzający umiejętność słuchania składa się z 4 części, zawierających łącznie 10 tekstów. Poniżej omówione zostaną poszczególne zadania pod kątem sprawdzanych umiejętności i technik testowych. Każdy tekst odtwarzany jest dwukrotnie (*Cambridge English Preliminary*: 30 i nast.)<sup>107</sup>.

**Zadanie 1** – testowanie umiejętności określania głównej myśli krótkich tekstów. Zadanie składa się z 7 krótkich tekstów – monologów lub dialogów – o tematyce z życia codziennego, którym towarzyszy pytanie i 3 obrazki. Zdający musi wybrać obrazek, który stanowi odpowiedź na pytanie. Stosowane teksty – o charakterze neutralnym lub nieformalnym – to np.: rozmowy w domu lub pomiędzy przyjaciółmi, ogłoszenia radiowe, fragmenty rozmów lub wymiany zdań w sklepach.

**Zadanie 2** – testowanie rozumienia szczegółowego i selektywnego (rozpoznawania określonych informacji). Zadanie składa się z dłuższego tekstu – monologu lub wywiadu – oraz 6 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi. W zadaniu stosowane są monologi, jak np. ogłoszenia w radiu i nagrane wiadomości, oraz dialogi, jak np. fragmenty rozmów czy programów radiowych, w których uczestnicy rozmawiają o swoim życiu, zainteresowaniach i doświadczeniach.

**Zadanie 3** – testowanie umiejętności rozpoznawania i interpretacji określonych informacji. Zadanie składa się z dłuższego tekstu – monologu o charakterze informacyjnym oraz streszczenia, w którym znajduje się 6 luk. Należy je uzupełnić pojedynczymi wyrazami lub wyrażeniami zaczerpniętymi z tekstu. Stosowane teksty to np.: ogłoszenia radiowe, nagrane wiadomości, dostarczające informacji

---

<sup>107</sup> Nagrania i podręcznik *Cambridge English Preliminary*, zawierający specyfikację, test przykładowy PET i transkrypcje nagrań, zostały pobrane ze strony: <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/pet> [dostęp: 5.03.2012].

o miejscach i wydarzeniach, oraz fragmenty rozmów i programów radiowych, w których uczestnicy rozmawiają o kursach, wycieczkach i wakacjach.

**Zadanie 4** – testowanie umiejętności rozumienia szczegółowego oraz rozpoznawania opinii i nastawienia mówiących. Zadanie składa się z dłuższego tekstu – dialogu o charakterze nieformalnym oraz 6 jednostek typu prawda/fałsz.

Dialog dotyczy spraw związanych z życiem, a prowadzą go osoby w podobnym wieku i o podobnym statusie. Mówiący wyrażają w nim również swoje opinie i nastawienie.

#### **5.2.1.1. Test przykładowy PET**

Wszystkie teksty pisane zaopatrzone są w tytuł. Polecenie najczęściej zawiera instrukcję, jak wykonać zadanie, ale nie wprowadza w tematykę tekstu. Teksty audialne poprzedza informacja o mówiących i/lub temacie tekstu. Niektórym tekstom towarzyszy zdjęcie, np. osoby lub przedmiotu, o którym jest mowa. Elementy wizualne w postaci obrazków czy rysunków są też integralną częścią jednostek testowych (zob. załączniki 6 i 7).

**Zadanie 1** składa się 7 krótkich tekstów oraz jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi. Każdy tekst odtwarzany jest dwukrotnie. Jednostki składają się z pytania i 3 obrazków, z których zdający wybiera jeden, stanowiący odpowiedź na pytanie. Teksty dotyczą sytuacji dnia powszedniego, jak: zakupy (1), powrót do domu (3), zgubienie walizki (6). Zastosowane elementy wizualne ograniczają wpływ umiejętności czytania na wynik testu.

W przeciwieństwie do tego, co podane jest w specyfikacji testu, jednostki te sprawdzają w większym stopniu rozumienie selektywne (np. 3, 7) i szczegółowe (np. 2, 6) niż rozumienie ogólne.

**Zadanie 2** składa się z wywiadu radiowego ze sportowcem oraz 6 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi.

Jednostki wielokrotnego wyboru dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne.

Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- nie zawierają negacji.

Dystraktory zbudowane są w oparciu o informacje oraz pojedyncze jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi.

Jednostki sprawdzają przede wszystkim rozumienie selektywno-szczegółowe informacji eksplicytnych na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 3** składa się z tekstu informacyjnego na temat konkursu fotograficznego oraz streszczenia tego tekstu zawierającego 5 luk. Tekst odtwarzany jest dwukrotnie. Zdający musi wynotować podczas słuchania m.in. datę, nazwę kraju, nazwę ulicy, numer telefonu.

Jednostki sprawdzają przede wszystkim rozumienie selektywne, polegające na wychwyceniu z tekstu znanego odbiorcy ciągu znaków (rozumienie selektywne w wąskim ujęciu). Zadanie sprawdza rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 4** składa się z dialogu o charakterze nieformalnym oraz 6 jednostek typu prawda/fałsz. Rozmawiający – dziewczyna i chłopiec – wspominają miniony koncert rockowy.

Rozwiązanie zadania wymaga selektywno-szczegółowego zrozumienia tekstu. Jednostki sprawdzają rozumienie informacji wyrażonych wprost oraz – mniejszym stopniu – informacji domyślnych. Umiejętność inferowania testuje jednostka 22:

*Jack was disappointed that he had to change his plans* (odpowieź) Yes

Tekst: Girl: [...] *You were supposed to go to Canada, weren't you? I'm sorry that didn't happen.* Boy: *Don't remind me about it! ... I doubt if I'll ever get the same chance again.*



Zdający musi w oparciu o kontekst wypowiedzi odczytać gorzki ton sformułowania *Don't remind me about it*.

### **Czynniki akustyczne**

Nagrania pozbawione są odgłosów w tle. Teksty audialne wypowiedziane są przez różne osoby, wyraźnie artykułowane, w normalnym, czasami nieco szybszym tempie, w sposób adekwatny do wyrażanych treści (np. intonacja podkreślająca radość lub zdziwienie). Teksty audialne wykazują cechy języka mówionego, jak: przerwy, wykrzyknienia (np. *oh dear, ah yes*), wahania (np. *mmm, umm*), wypełniacze ciszy (np. *well*) czy zwroty kolokwialne (np. *you must be joking*).

### **5.2.2. Zertifikat Deutsch (ZD)**

Celem testowania jest rozumienie wypowiedzi o tematyce dotyczącej życia codziennego, w tym także dotyczące pracy, charakteryzujących się normalnym tempem mówienia i użyciem ponadregionalnych, standardowych odmian języka niemieckiego (Raasch: 56)<sup>108</sup>.

#### **Testowane rodzaje rozumienia tekstu:**

- rozumienie globalne, czyli uchwycenie głównych myśli tekstu, przy czym opinie i punkty widzenia muszą być w tekście wyrażone wprost;
- rozumienie szczegółowe, czyli zrozumienie w dłuższym tekście pojedynczych wypowiedzi dotyczących istotnych szczegółów;
- rozumienie selektywne, czyli szybkie znalezienie konkretnej informacji/celowy wybór jednej informacji z wielu (ibid.: 52-53).

#### **W zakresie rozumienia globalnego zdający potrafią:**

- w kontaktach nieformalnych, zawodowych i szkolnych zrozumieć główne informacje zawarte w wypowiedziach o tematyce dotyczącej życia codziennego oraz w krótkich sprawozdaniach;

---

<sup>108</sup> Podręcznik (Raasch) zawierający specyfikacje egzaminu ZD został pobrany ze strony: <http://www.goethe.de/ins/pl/war/lrn/prf/zdt/plindex.htm> [dostęp: 14.04.2012].

- zrozumieć główne myśli zawarte w wyrażnie artykułowanych wiadomościach z życia codziennego nadawanych w radiu i prostych nagraniach audio;
- zrozumieć markery dyskursu, jak np.: *najpierw, potem, w końcu, po* i wykorzystać je, aby śledzić ciąg informacji.

**W zakresie rozumienia szczegółowego zdający potrafią:**

- zrozumieć ważne informacje szczegółowe zawarte w nagraniach audio i audycjach radiowych dotyczące tematyki z zakresu osobistych zainteresowań;
- zrozumieć główne myśli i sens/intencję wypowiedzi dotyczące tematyki z życia codziennego.

**W zakresie rozumienia selektywnego zdający potrafią** rozpoznać główną myśl i sens publicznej zapowiedzi lub informacji.

**Rodzaje tekstów:**

- zapowiedzi przez głośnik (dworzec, lotnisko);
- wiadomości nagrane na automatycznej sekretarce, (osobiste) rozmowy telefoniczne;
- krótkie komunikaty w radiu (wiadomości o ruchu drogowym, prognoza pogody);
- wiadomości, reportaże, komentarze o ogólnej tematyce;
- wywiady o ogólnej tematyce;
- reklamy (ibid.: 56 i nast.).

**Rodzaje zadań (określone na podstawie testu modelowego):**

- zadanie 1 - zadanie typu prawda/fałsz (5 krótkich tekstów, jednokrotne odtwarzanie);
- zadanie 2 - zadanie typu prawda/fałsz (rozmowa, dwukrotne odtwarzanie);
- zadanie 3 - zadanie typu prawda/fałsz (5 krótkich tekstów, dwukrotne odtwarzanie).

### 5.2.2.1. Test przykładowy ZD

Kontekstualizacji służą informacje wprowadzające w formie audialnej, poprzedzające tekst słuchowy, dotyczące partnera, miejsca i celu komunikacji (zob. załączniki 8 i 9)<sup>109</sup>.

**Zadanie 1** składa się z 5 krótkich tekstów oraz 5 jednostek typu prawda/fałsz. Teksty dotyczą wymarzonych i aktualnych miejsc zamieszkania. Teksty w zadaniu 1 odtwarzane są tylko raz. Zawierają odgłosy w tle, np. ruch uliczny, głosy dzieci, które nie utrudniają odbioru, ale sytuują mówiącego i jego wypowiedź w rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej. Teksty są wypowiadane w normalnym tempie, artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, w sposób wskazujący np. na obce pochodzenie mówiącego. Teksty pozbawione są jednakże fizycznych i lingwistycznych cech języka mówionego, jak np.: przerywniki, zawahania, wypełniacze ciszy, autokorekty, wyrażenia potoczne.

**Zadanie 2** składa się z wywiadu z dziennikarką na temat zawodu dziennikarza i prowadzonych przez nią warsztatów przygotowujących do tego zawodu oraz 10 jednostek typu prawda/fałsz. Tekst odtwarzany jest dwukrotnie. Cechuje go normalne tempo mówienia, wyraźna artykulacja oraz mało zróżnicowana intonacja. Zawiera nieliczne zawahania (*tja*) oraz niedokończone zdania.

**Zadanie 3** składa się z 5 krótkich tekstów o charakterze informacyjnym oraz jednostek typu prawda/fałsz. Są to: zapowiedź programu radiowego, nagranie na automatycznej sekretarce, oferta promocyjna sklepu, ogłoszenie radiowe na temat sytuacji na drodze, zapowiedź na dworcu kolejowym. Wszystkie teksty odtwarzane są dwukrotnie. Cechuje je normalne tempo mówienia, wyraźna artykulacja oraz w niewielkim stopniu zróżnicowana intonacja. Tekstom towarzyszą dźwięki występujące w rzeczywistych komunikatach tego typu, np. sygnał telefonu poprzedzający wiadomość zostawioną na automatycznej sekretarce (57), czy muzyka, którą przerywa komunikat o sytuacji drogowej (59). Dźwięki te potęgują

---

<sup>109</sup> Test przykładowy ZD, transkrypcje nagrań (w: *Prüferblätter*) i nagrania zostały pobrane ze strony: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzd/mat/deindex.htm> [dostęp 10.04.2012].

autentyzm przedstawionych sytuacji komunikacyjnych oraz służą kontekstualizacji zadań.

Przedstawione powyżej zadania sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania.

### 5.2.3. First Certificate in English (FCE)

Test sprawdzający umiejętność słuchania składa się z 4 części, zawierających łącznie 30 pytań. Zastosowane w nim teksty monologowe, jak np.: wiadomości nagrane na automatycznej sekretarce, komentarze, radiowe programy dokumentalne, wiadomości radiowe, wykłady, reklamy, ogłoszenia, przemówienia, historie i anegdoty oraz teksty dialogowe i multilogowe, jak np.: rozmowy, dyskusje, wywiady, kwizy, sztuki radiowe (*Cambridge English First*: 41 i nast.)<sup>110</sup>. Wszystkie teksty odtwarzane są dwukrotnie. Poniżej przedstawione zostaną poszczególne zadania pod kątem sprawdzanych umiejętności i technik testowych.

**Zadanie 1** – testowanie umiejętności rozumienia szczegółów i ogólnego sensu, rozumienia funkcji, celu, nastawienia, opinii, związku, tematu, miejsca, sytuacji, gatunku itp. Zadanie składa się z serii niepowiązanych ze sobą fragmentów monologów i wymiany zdań pomiędzy mówiącymi, z których każdy trwa ok. 30 sekund. Każdemu tekstowi towarzyszy jednostka wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi.

**Zadanie 2** – testowanie umiejętności rozumienia szczegółów, określonych informacji i wyrażonych opinii. Zadanie składa się z dłuższego, trwającego ok. 3 minuty, tekstu monologowego lub dialogowego oraz 10 pytań w formie niedokończonych zdań. Zdający muszą uzupełnić zdania informacjami z tekstu.

**Zadanie 3** – testowanie umiejętności rozumienia szczegółów i ogólnego sensu, rozumienia funkcji, celu, nastawienia, opinii, związku, tematu, miejsca, sytuacji,

---

<sup>110</sup> Podręcznik *Cambridge English First*, zawierający specyfikacje, test przykładowy FCE i transkrypcje nagrań, oraz nagrania zostały pobrane ze strony: <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/fce> [dostęp: 5.03.2012].

gatunku itp. Zadanie składa się z 5 krótkich tekstów wypowiedzianych przez różne osoby, które są ze sobą w określony sposób powiązane, np. tym samym tematem czy funkcją wypowiedzi. Zadanie polega na przyporządkowaniu informacji do danej osoby.

**Zadanie 4** – testowanie umiejętności rozumienia opinii i nastawienia wyrażonych w głównych myślach tekstu, jego myśli przewodniej i konkretnych informacjach. Zadanie składa się z dłuższego, trwającego ok. 3 minuty, tekstu monologicznego lub dialogowego oraz 7 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi.

### 5.2.3.1. Test przykładowy FCE

Teksty audialne poprzedza informacja o osobie mówiącej/rozmówcach i/lub temacie tekstu umieszczona w arkuszu zdającego i wyrażona werbalnie w nagraniu (zob. załączniki 10 i 11).

**Zadanie 1** składa się 8 krótkich tekstów i 3 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi. Jednostki wielokrotnego wyboru dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne. Wszystkie poprawne odpowiedzi są parafrazami informacji zawartych w tekście. Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- nie zawierają negacji.

Dystraktory zbudowane są w oparciu o informacje i jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi. Jednostki sprawdzają:

- zrozumienie wyrażonych wprost informacji szczegółowych (jednostki 1, 3, 6, 7, 8);
- zrozumienie ogólnego sensu wypowiedzi w oparciu o informacje wyrażone wprost (jednostka 2, 5);
- zrozumienie funkcji wypowiedzi (jednostka 4).

Zadanie sprawdza zatem umiejętności w zakresie rozumienia informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania oraz – w mniejszym zakresie – umiejętności w zakresie rozumienia wnioskującego na III poziomie przetwarzania.

**Zadanie 2** składa się z wywiadu z osobą prowadzącą obozy wakacyjne dla młodzieży i 9 zdań z lukami, które stanowią streszczenie tekstu audialnego. Aby wynotować brakujące informacje, zdający musi z uwagą śledzić tekst audialny i porównywać zrozumiane informacje z treścią streszczenia. Rozwiązanie zadania wymaga zatem wydatkowania znacznej ilości energii kognitywnej.

Wszystkie jednostki sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 3** składa się z 5 krótkich tekstów na temat ostatnio popełnionego błędu oraz 6 typów błędów, które zdający musi odpowiednio przyporządkować do tekstów.

Zadanie sprawdza rozumienie szczegółów i ogólnego sensu tekstu. W tekstach 1, 4, 5 informacje wyrażone są w sposób bezpośredni. Określenie typu popełnionego błędu wymaga co najwyżej inferowania obligatoryjnego, mającego na celu uspojnienie treści:

Tekst 1: ***I'd never seen this person before in my life** – C mistaking someone's identity;*

Tekst 4: *I got to the town centre and fished in my pocket for the scrap of paper that I'd written directions on and realized immediately that with all my nerves, **I'd no idea where I'd put it.** It wouldn't have been so bad if I hadn't had his phone number on it as well! – F losing something important;*

Tekst 5: *[...] I decided to **pay a surprise visit** to my uncle in Paris. [...] But Uncle Thomas was completely unprepared for me [...]. – B falling to inform someone about something (podkreślenia – E.P.-P.).*

Natomiast w przypadku jednostek 20 i 21 (tekst 2 i 3) określenie typu popełnionego błędu wymaga zrozumienia i mentalnego odtworzenia całej przedstawionej sytuacji przy udziale inferencji obligatoryjnych (wykorzystanie schematów odnoszących się do podróży lotniczej i składania mebli).

Zadanie 3 sprawdza zatem zarówno rozumienie informacji eksplicytnych (II poziom przetwarzania) i implicytnych (III poziom przetwarzania).

**Zadanie 4** składa się z wywiadu z działaczem ruchu na rzecz ochrony przyrody oraz 7 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi. Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- nie zawierają negacji.

Dystraktory zbudowane są w oparciu o informacje i jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi. Zdania wprowadzające stanowią parafrazy pytań dziennikarza (np. 25, 28) oraz wypowiedzi uczestnika wywiadu (np. 24, 27). Tylko jedno pytanie testowe pokrywa się z tekstem audialnym: Int: *So, you think the project is a success?* 29. *Why is Donald sure his project is a success?*

Jednostki sprawdzają rozumienie określonych informacji szczegółowych, które są w tekście wyrażone eksplicytnie. Jednostka 28 wymaga określenia komunikacyjnej funkcji wypowiedzi uczestnika wywiadu: *How does Donald react to the suggestion that he has disturbed the wildlife? A. He explains..., B. He criticises..., C. He denies...* Odpowiedź na to pytanie implikuje zastosowanie wiedzy dotyczącej funkcji wypowiedzi.

### **Czynniki akustyczne**

Nagrania pozbawione są odgłosów w tle. Różni mówiący wypowiadają się w charakterystyczny dla nich sposób, w różnym tempie, intonacją wyrażając np. radość, zdziwienie, śmiejąc się. Teksty wykazują cechy języka mówionego, jak np.: przerwy, wypełniacze ciszy (np. *well*) oraz wykrzyknienia (np. *oh yes*).

### **5.2.4. Goethe-Zertifikat B2**

W testowaniu umiejętności słuchania stosowane są teksty ze sfery życia codziennego i mediów, odzwierciedlające naturalny język mówiony. Teksty reprezentują takie gatunki jak np.: rozmowa, rozmowa telefoniczna, relacja lub wywiad radiowy i spełniają różne cele komunikacyjne, jak np.: informowanie, wyjaśnianie, relacjonowanie, opisywanie, argumentowanie, instruowanie i wyrażanie uczuć. Adresatem audycji radiowej są ogólnie wykształceni rodzimi użytkownicy

języka. Poniższa tabela prezentuje podstawowe informacje dotyczące testowania rozumienia ze słuchu na egzaminie Zertifikat B2 (Bolton 2008: 24 i nast.)<sup>111</sup>.

GOETHE-ZERTIFIKAT B2		Hörverstehen				Zeit: 30 Minuten
Aufgabe	Prüfungsziel	Textsorte / Textstruktur	Aufgabentyp	Items	Punkte	
1	selektive Informationsentnahme	Gespräch oder Nachricht auf Anrufbeantworter	Raster mit Lücken	5	10	
2	Entnahme von Hauptaussagen und Einzelheiten	Radiosendung (z.T. monologisch)	Multiple-Choice (dreigliedrig)	10	15	

Länge der Texte insgesamt: ca. 800 Wörter

Tab. 8. Cele egzaminu i zadania stosowane w testowaniu rozumienia tekstu pisanego na egzaminie Goethe-Zertifikat B2 (Bolton 2008: 24)

**Zadanie 1** – testowanie umiejętności szybkiego i celowego wynotowywania w punktach informacji zawartych w rozmowie. Zastosowany w zadaniu tekst ma formę dialogu lub dłuższej wiadomości nagranej na automatycznej sekretarce o długości ok. 3 minut. Tekst charakteryzuje naturalne tempo mówienia i wysoki stopień zagęszczenia informacji. Mówiący mogą być osobami prywatnymi lub przedsiębiorcami. Dołączony jest do niego schemat tekstu, zawierający 5 luk do uzupełnienia. Tekst odtwarzany jest jednokrotnie.

**Zadanie 2** – testowanie umiejętności określenia głównych myśli tekstu i informacji szczegółowych. Tekst audialny ma formę wywiadu radiowego o długości ok. 10 minut i zawiera formy monologowe. Mówiący to np. dziennikarz i ekspert w danej dziedzinie. Tekst prezentuje zarówno fakty, jak i opinie. Towarzyszą mu jednostki

<sup>111</sup> Nagrania i podręcznik (Bolton 2008), zawierający specyfikację, test przykładowy Goethe-Zertifikat B2 i transkrypcje nagrań, zostały pobrane ze strony: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gb2/mat/deindex.htm> [dostęp: 14.04.2012].



wielokrotnego wyboru z 3 opcjami odpowiedzi. Tekst odtwarzany jest dwukrotnie – raz w całości i raz we fragmentach.

#### **5.2.4.1. Test przykładowy Goethe-Zertifikat B2**

Kontekstualizacji służą informacje wprowadzające zawarte w nagraniu, poprzedzające tekst słuchowy, dotyczące partnera, miejsca i celu komunikacji lub – w przypadku audycji radiowych – informacji odnoszących się do tematu tekstu (zob. załączniki 12 i 13).

**Zadanie 1** składa się z częściowo wypełnionej tabeli informacyjnej. Zdający musi poprawić błędne informacje oraz uzupełnić luki określonymi informacjami. Tekst odtwarzany jest jednokrotnie. Zadanie sprawdzałoby wyłącznie rozumienie selektywne, gdyby polegało tylko na wychwyceniu konkretnych informacji w postaci znanych słuchającemu ciągów znaków, jak: numer telefonu, godzina, miejsce czy miejsce spotkania. Jednakże zdający musi podczas słuchania także poprawić fałszywe informacje zawarte w tabeli, co wymaga uważnego wysłuchania całego tekstu. Zadanie to mierzy zatem nie tylko selektywne, ale także szczegółowe rozumienie tekstu. Jeśli chodzi o głębię rozumienia, tekst sprawdza rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania.

Ogólnie powyższe zadanie należy uznać za wymagające pod względem kognitywnym. Po pierwsze, słuchający musi z dużym natężeniem uwagi śledzić cały tekst, by wychwycić fałszywe i brakujące informacje w tabeli. Po drugie, musi w tym samym czasie poprawić informacje błędne i uzupełnić luki.

**Zadanie 2** składa się z wywiadu radiowego oraz 10 jednostek wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi. Rozmawiający – dziennikarz radiowy i 2 lekarze – poruszają zagadnienia związane z paleniem tytoniu, jak np. przyczyny rosnącej liczby palących, odpowiedzialność koncernów tytoniowych i zakaz palenia w miejscach publicznych.

Jednostki wielokrotnego wyboru dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne. Pytania stanowią przede wszystkim parafrazy wypowiedzi rozmówców, np.

jednostka 1, 7, 9, 10, oraz – w mniejszym stopniu – parafrazy pytań zadawanych przez dziennikarza, np. jednostka 8, 14. Wszystkie poprawne odpowiedzi są parafrazami informacji zawartych w tekście. Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- nie zawierają negacji.

Dystraktory zbudowane są w oparciu o informacje i jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi.

Jednostki sprawdzają przede wszystkim szczegółowe rozumienie określonych informacji eksplicytnych. Złożonego inferowania o charakterze opcjonalnym wymaga tylko jednostka 9:

pytanie: *Was ist paradox am Verhalten mancher Bürger?*,

poprawna odpowiedź C: *Sie kämpfen gegen verschiedene Gefahren und ignorieren die, die durch das Rauchen entstehen.*

tekst: *Und dann stellt sich ein vom Raucherhusten befallener Bürger hin und kämpft gegen die Aufstellung eines Handymastes. Das ist doch völlig absurd.*

Odpowiedź na powyższe pytanie nie jest wyrażona wprost, co oznacza, że zdający musi sięgnąć do wiedzy ogólnej. W tym przypadku słuchający musi wiedzieć, że maszty telefonii komórkowej emitują promieniowanie, które może być groźne dla zdrowia. Paradoks polega na tym, że palący świadomy szkodliwości promieniowania sprzeciwia się postawieniu anteny, a jednocześnie ignoruje bezpośrednio grożące mu niebezpieczeństwo utraty zdrowia z powodu palenia.

### **Czynniki akustyczne**

Teksty, także częściowo ze względu na rodzaj (nagranie na automatycznej sekretarce i wywiad z ekspertem), pozbawione są odgłosów w tle. Charakteryzuje je normalne tempo mówienia, wyraźna artykulacja, wysoki stopień zagęszczenia informacji. Wszystkie teksty reprezentują standardową odmianę języka

niemieckiego. Teksty w niewielkim stopniu wykazują cechy języka mówionego, jak: wtrącenia, autokorekty, wyrażenia potoczne<sup>112</sup>.

#### **4.2.5. Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Test DaF)**

Test DaF w zakresie słuchania sprawdza umiejętność rozumienia tekstów, które pod względem tematycznym i językowym odnoszą się do sfery akademickiej: dialogi w sytuacjach dnia powszedniego (tekst 1), wywiady i dyskusje na tematy związane ze studiowaniem lub popularnonaukowe (tekst 2); wykład na temat naukowy lub wywiad z naukowcem lub ekspertem w danej dziedzinie (tekst 3).

Zadania mierzą poziom wykształcenia umiejętności rozumienia globalnego, jak i szczegółowego tekstu, oraz rozumienia informacji nie wyrażonych wprost w tekście. Rozumienie tekstu słuchanego sprawdzane jest za pomocą zadań otwartych typu krótkie odpowiedzi oraz zamkniętych typu prawda/fałsz (łącznie 25 jednostek testowych)<sup>113</sup>.

##### **5.2.5.1. Test przykładowy DaF**

Teksty audialne poprzedza informacja o osobie mówiącej/rozmówcach i temacie tekstu umieszczona w arkuszu zdającego i wyrażona werbalnie w nagraniu (zob. załączniki 14 i 15)<sup>114</sup>.

**Zadanie 1** składa się z dialogu pomiędzy dwoma studentami przed salą wykładową oraz 8 jednostek krótkich odpowiedzi. Rozmowa dotyczy ich planów wakacyjnych: praktyki studenckiej i wyjazdu za granicę. Tekst odtwarzany jest jednokrotnie. Charakteryzuje go normalne tempo mówienia, wyraźna artykulacja oraz dość monotonna intonacja. Tekst, poza kilkoma wykrzyknieniami i wypełniaczami ciszy (*aha, na ja, hm, ach*), nie wykazuje cech charakteryzujących język mówiony, jak:

---

<sup>112</sup> Czynniki akustyczne zostały określone w oparciu o nagranie dostępne na stronie <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gb2/mat/plindex.htm> [dostęp: 14.05.2012].

<sup>113</sup> Informacje pochodzą ze strony: [http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info\\_ueberblick.php#pruefungsteile](http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info_ueberblick.php#pruefungsteile) [dostęp 4.05.2012].

<sup>114</sup> Test przykładowy (*Modellsatz 02*), transkrypcje nagrań oraz nagrania zostały pobrane ze strony [http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung\\_modellsatz2.php](http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_modellsatz2.php) [dostęp 4.05.2012].

wtrącenia, autokorekty, wyrażenia potoczne, urwane zdania. Można wręcz odnieść wrażenie, że jest to odczytany tekst pisany, a nie spontaniczna rozmowa znających się osób. Poza tym jego nieautentyczność potęguje brak jakichkolwiek odgłosów w tle.

Wszystkie jednostki sprawdzają rozumienie szczegółowe informacji wyrażonych wprost w tekście na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 2** składa się z wywiadu radiowego na temat znaczenia tytułu doktora dla kariery zawodowej oraz 10 jednostek typu prawda/fałsz. Rozmawiający – dziennikarka i dwóch pracowników naukowych – poruszają m.in. takie tematy, jak: trudności związane z pisanem pracy, liczba osób uzyskujących tytuł oraz możliwości zrobienia kariery. Tekst jest adaptowanym artykułem z czasopisma „SPIEGEL online”. Odtwarzany jest jednokrotnie. Osoby posługują się standardowym językiem niemieckim, wyraźnie artykułując poszczególne słowa, mówią w powolnym (dziennikarka, prof. Theisen) lub normalnym (dr Klenk) tempie, monotonnie lub w niewielkim stopniu różnicując intonację. Tekst nie wykazuje fizycznych i lingwistycznych cech języka mówionego, ani też właściwości akustycznych typowych dla rozmowy pomiędzy kilkoma osobami, np. wtrąceń i nakładania się głosów. Ta językowa i akustyczna „czystość” tekstu w tym, jak i poprzednim zadaniu, ma prawdopodobnie na celu ułatwienie zrozumienia podczas jednokrotnego słuchania.

Wszystkie jednostki sprawdzają selektywne rozumienie informacji szczegółowych wyrażonych wprost w tekście na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 3** składa się z wywiadu radiowego na temat przejawów i znaczenia inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka oraz 7 jednostek krótkich odpowiedzi. Tekst jest adaptowanym artykułem z czasopisma „Psychologie heute”. Odtwarzany jest dwukrotnie. Rozmawiający – dziennikarka i pracownik naukowy – posługują się standardowym językiem niemieckim, wyraźnie artykułując poszczególne słowa, mówią w powolnym (pracownik naukowy) lub normalnym (dziennikarka) tempie, monotonnie lub w niewielkim stopniu różnicując intonację. Tekst poza kilkoma krótkimi przytaknięciami (*ah ja, ja*) nie wykazuje fizycznych i lingwistycznych cech języka mówionego.

Wszystkie jednostki sprawdzają selektywne rozumienie szczegółów wyrażonych wprost w tekście na II poziomie przetwarzania.

### **5.2.6. Wnioski**

W testowaniu rozumienia tekstu słuchanego na egzaminach certyfikatowych wykorzystywane są teksty autentyczne, adaptowane i dydaktycznie autentyczne w standardowej odmianie języka obcego, także o zabarwieniu potocznym. Tematyka tekstów wykorzystanych na egzaminach PET i ZD koncentruje się głównie wokół spraw życia codziennego. W testach FCE, Zertifikat B2 oraz Test DaF teksty podejmują m.in. zagadnienia społeczne, obyczajowe oraz naukowe o wyższym stopniu abstrakcyjności i złożoności tematyczno-treściowej.

Rozumienie tekstu audialnego testowane jest za pomocą zadań zamkniętych typu: wielokrotny wybór, dobieranie, prawda/fałsz, oraz zadań półotwartych, typu uzupełnianie luk i krótkie odpowiedzi. Istotne różnice w zakresie budowy testu sprawdzającego rozumienie ze słuchu pomiędzy PET i ZD są następujące:

- na egzaminie PET stosowane są bardziej zróżnicowane techniki pomiaru rozumienia ze słuchu niż na egzaminie ZD, który składa się tylko z zadań typu prawda/fałsz;
- na egzaminie PET integralną część jednostek testowych stanowią elementy wizualne, co ma na celu ograniczenie wpływu umiejętności czytania na odbiór audialny – test ZD składa się wyłącznie z jednostek wyrażonych werbalnie;
- teksty audialne PET pozbawione są odgłosów w tle, ale wykazują więcej cech języka mówionego niż teksty ZD – te drugie zawierają odgłosy, które nie utrudniają odbioru przekazu audialnego.

Istotne różnice w zakresie budowy testu pomiędzy egzaminem FCE a Zertifikat B2 oraz Test DaF dotyczą:

- ilości zadań: FCE – 4 zadania, Zertifikat B2 – 2 zadania, Test DaF – 3 zadania;
- ilości odtwarzań: FCE – wszystkie zadania odtwarzane są dwukrotnie, Zertifikat B2 – zadanie 1 odtwarzane jest jednokrotnie, zadanie 2 –

dwukrotnie; Test DaF – zadania 1 i 2 odtwarzane są jednokrotnie, zad. 3 – dwukrotnie.

Ogólnie można wyróżnić dwie zasady konstrukcji zadań w zakresie rozumienia ze słuchu:

- teksty audialne odtwarzane raz (w zadaniach Zertifikat B2 i Test DaF) są wypowiadane wolniej niż teksty odtwarzane 2 razy (w zadaniach FCE);
- teksty zawierające odgłosy w tle (np. teksty w zadaniach ZD) zawierają mniej cech języka mówionego niż teksty pozbawione tych cech (np. teksty w zadaniach PET).

Na podstawie powyższego można wnioskować, że zasady te służą kompensacji niekorzystnego oddziaływania sytuacji testowej (np. poprzez stres, zakłócenia akustyczne) na przetwarzanie przekazu audialnego przez zdającego.

### **Pomiar rozumienia w aspekcie ilościowym**

Pod względem ilości przetworzonego materiału wszystkie testy certyfikatywne mierzą następujące rodzaje rozumienia:

- globalne, czyli rozumienie ogólnego sensu tekstów o różnej długości i złożoności językowo-treściowej – pojedyncze jednostki testowe, np. jednostki 2, 5/zad. 1/FCE;
- selektywne, polegające na – w myśl przyjętej za Grotjahnem i Teschem (2010b: 96) definicji – identyfikacji określonego ciągu znaków: zad 3/PET, częściowo zad 1/Zertifikat B2;
- selektywno-szczegółowe, czyli wyłowienie z tekstu informacji szczegółowych jedno- lub kilkuzdaniowych – zdecydowana większość zadań audialnych;
- szczegółowe, polegające na dokładnym zrozumieniu całego tekstu w celu dokonania poprawy informacji błędnych: zad. 1/Zertifikat B2.

Jak widać, w zakresie rozumienia ze słuchu najczęściej testowane jest rozumienie selektywno-szczegółowe.

## **Pomiar rozumienia w aspekcie jakościowym**

Ogólnie zdecydowana większość jednostek testowych w zakresie rozumienia ze słuchu mierzy rozumienie informacji wyrażonych wprost. Pomiar rozumienia wnioskującego wymagającego zastosowania wiedzy pozatekstowej i inferencji opcjonalnych wygląda następująco:

- na poziomie B1: test PET – jednostka 22/zadanie 4; test ZD – brak jednostek testujących ten poziom rozumienia;
- na poziomie B2: test FCE – jednostka 20, 21/zad. 3 (dotyczą treści), jednostka 4/zad. 1, jednostka 28/zad. 4 (dotyczą funkcji wypowiedzi); test Zertifikat B2 – jednostka 9/zad. 2 (dotyczy treści); test DaF – brak jednostek testujących ten poziom rozumienia.

Z powyższego zestawienia wyraźnie wynika, że testy certyfikatowe z języka angielskiego mierzą szerszy zakres umiejętności w rozumieniu ze słuchu niż odpowiadające im poziomem testy z języka niemieckiego. Różnica ta dotyczy przede wszystkim rozumienia wnioskującego, które w teście z języka niemieckiego na poziomie B1 w ogóle nie podlega kontroli. Spośród wszystkich analizowanych testów wypełnianie miejsc niedookreślonych oraz wnioskowanie na temat funkcji tekstu w największym zakresie testowane jest na egzaminie FCE. Podobnie jak w przypadku rozumienia tekstu pisanego, widać tutaj tendencję do stopniowania stopnia trudności nie tylko poprzez poziom językowy tekstów, ale także poprzez wymagania kognitywne implikowane przez poszczególne jednostki testowe: w porównaniu z PET na egzaminie FCE w większym zakresie sprawdzana jest umiejętność łączenia informacji oraz wnioskowania.

Przeprowadzona wyżej analiza pokazuje, że testy certyfikatowe z języka angielskiego mierzą szerszy zakres umiejętności w zakresie rozumienia oraz wykazują większe zróżnicowanie ilościowe i jakościowe pod względem zastosowanych technik testowych niż testy z języka niemieckiego. Fakt ten prowadzi do wniosku, że testy certyfikatowe z języka angielskiego stanowią bardziej adekwatne narzędzie pomiaru sprawności receptywnych niż testy z języka niemieckiego.

Analiza konstruktów testowych leżących u podstaw różnorodnych testów językowych dokonana w 4 i 5 rozdziale ujawniła, że przedmiotem standaryzowanego

pomiaru są trzy poziomy rozumienia tekstu: dekodowanie, rozumienie informacji eksplicytnych i implicytnych, przy czym ostatni wymieniony poziom testowany jest w ograniczonym zakresie – w zależności od językowego zaawansowania zdających. Natomiast testy sprawdzające umiejętność czytania w języku ojczystym mierzą pełne – obejmujące krytyczną ewaluację – rozumienie tekstu.

Taki stan rzeczy wydaje się znajdować uzasadnienie w różnicach pomiędzy procesem rozumieniem zachodzącym w języku ojczystym i obcym (zob. rozdz. 1.3.6). Najważniejszą z nich stanowi nie w pełni wykształcony automatyzm w dekodowaniu, czyli w rozpoznawaniu wyrazów w języku obcym, prowadzący do zogniskowania energii kognitywnej na procesach rozumienia na niższym poziomie i ograniczenia możliwości głębszego przetwarzania informacji. W języku ojczystym procesy rozumienia na I i II poziomie przetwarzania przebiegają automatycznie, bezwysiłkowo, stąd też w testach kładzie się większy nacisk na umiejętności wymagające złożonych operacji kognitywnych, jak interpretacja i ewaluacja przeczytanego tekstu. W testowaniu językowym w większym stopniu uwzględnia się niższe poziomy rozumienia, gdyż w odróżnieniu od języka ojczystego wymagają one wysiłku i są przedmiotem kształcenia.

Fakt ten nie uzasadnia jednakże rezygnacji z zadań sprawdzających umiejętności rozumienia na wyższych poziomach, ale jedynie wskazuje różnice występujące w testowaniu umiejętności receptywnych w języku ojczystym i obcym. Brak zadań kontrolujących rozumienie wnioskujące i krytyczne świadczy o tym, że dany test 1) nie odzwierciedla aktualnego stanu wiedzy na temat rozumienia oraz że 2) „nie mierzy wszystkiego, co powinien mierzyć” (Niemierko 1999: 177), a więc nie jest do końca poprawny.



## **6. Testowanie sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym w Polsce**

Zawarte w poprzednich rozdziałach rozważania analityczne koncentrują się głównie na zakresie sprawdzanych umiejętności w rozumieniu oraz zastosowanych technik testowania. Testy maturalne z języka angielskiego i niemieckiego zostaną poddane bardziej szczegółowej i dogłębnej analizie, obejmującej ponadto użyte w zadaniach teksty, poprawność pod kątem trafności oraz wyniki egzaminu maturalnego.

Tak obszerny zakres badania podyktowany jest przede wszystkim doniosłością egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego i jego znaczeniem w polskim systemie edukacji. Jest to bowiem egzamin, „którego wynik mocno waży na karierze ucznia i absolwenta” (Niemierko 2001: 18), o czym świadczą dwa podstawowe fakty: 1) zdanie egzaminu w zakresie podstawowym jest niezbędnym warunkiem uzyskania świadectwa dojrzałości, uprawniającego do podjęcia studiów wyższych, 2) wynik egzaminu w zakresie rozszerzonym jest – w zależności od kierunku studiów i uczelni – głównym lub jednym z kryteriów uwzględnianych w procesie rekrutacji.

Podjęcie złożonej analizy testów maturalnych wpływa również z troski o poziom kształcenia językowego. Należy pamiętać, że niska jakość egzaminu maturalnego z języka obcego prowadzi również do obniżenia poziomu kształcenia na kierunkach neofilologicznych, a, w konsekwencji, także negatywnie wpływa na zawodowe umiejętności przyszłych nauczycieli języków obcych i tłumaczy.

### **6.1. Analiza tekstów testowych**

Jak ukazano w rozdziale 2.5, tekst pod względem treściowym, językowym i strukturalnym może ułatwiać bądź utrudniać przetwarzanie kognitywne, a w rezultacie wpływać na przebieg i wynik procesów rozumienia. Zastosowanie na egzaminie doniosłym, jakim jest egzamin maturalny, nieodpowiednich pod tym względem tekstów niesie zatem poważne konsekwencje dla zdającego. Poniżej teksty audialne i pisane wykorzystane na egzaminie maturalnym w 2011 roku

poddane zostaną analizie pod kątem zawartości treściowo-językowej oraz struktury i organizacji retorycznej. Podjęta zostanie próba odpowiedzi na następujące pytania:

#### **W odniesieniu do zawartości treściowej tekstu pisanego/audialnego**

- Czy temat tekstu jest dostatecznie znany zdającemu, mieści się w zakresie posiadanej wiedzy ogólnej i zainteresowań maturzysty, przez co ułatwia aktywację odpowiednich schematów i antycypację treści?;
- Czy treść jest interesująca dla zdającego, ciekawa, a tym samym motywująca do czytania/słuchania oraz ułatwiająca skupienie uwagi i zapamiętywanie?;
- Czy tekst przedstawia zagadnienia relewantne z punktu widzenia obecnych lub przyszłych (komunikacyjnych, edukacyjnych lub zawodowych) potrzeb zdającego w języku obcym? Czy tekst prezentuje informacje, które np.: wzbogacają ogólną wiedzę zdającego na dany temat lub/i są przydatne w jego życiu codziennym, przyszłym życiu akademickim czy zawodowym?<sup>115</sup>

#### **W odniesieniu do struktury językowej i organizacyjnej tekstu czytanego**

- Czy tekst porusza problemy abstrakcyjne, czy też dotyczy konkretnych zagadnień (stopień abstrakcyjności)?;
- Czy tekst przedstawia informacje wprost, czy też zawiera informacje domyślne (stopień eksplikatywności)?
- Czy tekst prezentuje wiele istotnych informacji w niewielkiej liczbie zdań, czy też wykazuje redundancję (stopień zagęszczenia informacji)?,
- Czy tekst zawiera słownictwo o wysokiej frekwencji, z zakresów tematycznych określonych w standardach egzaminacyjnych, czy obecne są w nim idiomy, metafory i słowa o niskiej frekwencji?
- Czy tekst jest prosty pod względem gramatycznym, czy zawiera skomplikowane struktury gramatyczno-składniowe, formy rzeczownikowe, rozbudowane zdania podrzędnie złożone?
- Czy tekst zawiera odpowiednio sformułowany tytuł, aktywizujący schematy i uruchamiający mechanizmy antycypacji treści?

---

<sup>115</sup> Problem nieaktualności treści w tekstach informacyjnych, jak np. wiadomościach czy komunikatach, niweluje fakt, że do ich czytania i słuchania wystarczająco pobudza i motywuje chęć uzyskania jak najlepszego wyniku na egzaminie maturalnym.

- Czy tekst jest podzielony na logiczne i spójne części i zawiera akapity wprowadzające i kończące tekst?
- Czy tekst wykazuje dedukcyjny sposób rozwinięcia treści, charakteryzujący się obecnością *topic sentences*, czyli zdań na początku akapitu, uogólniających przedstawione w nim problemy?

### **W odniesieniu do struktury językowej i organizacyjnej tekstu audialnego**

- Czy tekst porusza problemy abstrakcyjne, czy też dotyczy konkretnych zagadnień (stopień abstrakcyjności)?;
- Czy tekst przedstawia informacje wprost, czy też zawiera informacje domyślne (stopień eksplikatywności)?
- Czy tekst prezentuje wiele istotnych informacji w niewielkiej liczbie zdań, czy też wykazuje redundancję (stopień zagęszczenia informacji)?
- Czy istotne informacje są równomiernie rozłożone w całym tekście czy też skupione w kilku sąsiadujących ze sobą zdaniach (tzw. miejsca strategiczne)?
- Czy tekst zawiera słownictwo o wysokiej frekwencji, z zakresów tematycznych określonych w standardach egzaminacyjnych, czy obecne są w nim idiomy, metafory i słowa o niskiej frekwencji? Czy potencjalnie nieznane słownictwo zawarte jest w elementach redundantnych, czy istotnych dla zrozumienia tekstu?
- Czy tekst jest prosty pod względem gramatycznym, czy też zawiera skomplikowane struktury gramatyczno-składniowe, formy rzeczownikowe, rozbudowane zdania podrzędnie złożone?
- Czy zdania pod względem długości nie prowadzą do nadmiernego obciążenia pamięci roboczej?
- Czy tekst zawiera odpowiednio sformułowany tytuł, aktywizujący schematy i uruchamiający mechanizmy antycypacji treści?
- Czy tekst jest podzielony na logiczne i spójne części oraz zawiera akapity wprowadzające i kończące tekst?
- Czy tekst wykazuje dedukcyjny sposób rozwinięcia treści, charakteryzujący się obecnością *topic sentences*, czyli zdań na początku akapitu, uogólniających przedstawione w nim problemy?
- Czy tekst charakteryzuje chronologiczny porządek wywodu?

Tekst spełniający wymienione wyżej kryteria aktywizuje schematy, uruchamia procesy antycypacji i nie nadwęża pamięci roboczej, optymalizując w ten sposób przetwarzanie kognitywne w sytuacji testowej.

## 6.1.1. Testowanie rozumienia ze słuchu

### 6.1.1.1. Rodzaje i budowa tekstów audialnych

W testowaniu umiejętności rozumienia ze słuchu na poziomie podstawowym wykorzystywane są 3 teksty adaptowane, zaś na poziomie rozszerzonym 3 teksty oryginalne lub w niewielkim stopniu adaptowane – o łącznym czasie trwania 6 minut na każdym poziomie. Każdy tekst odtwarzany jest dwukrotnie (CKE 2009: 62, 64).

W funkcji audialnych tekstów testowych na egzaminie maturalnym stosowane są: teksty informacyjne (np. komunikaty, instrukcje), rozmowy, wywiady oraz teksty narracyjne. Teksty informacyjne, rozmowy, wywiady są gatunkami powszechnie występującymi w formie audialnej (np. w radiu) i audiowizualnej (np. w telewizji). Natomiast teksty narracyjne w formie audialnej wykorzystywane są w mniejszym stopniu, np. w radio, jako powieść czytana we fragmentach lub opowiadania, opisy i relacje. Wszystkie teksty skierowane są do słuchacza z zewnątrz, co oznacza, że zdający podczas słuchania tych tekstów wstępuje w autentyczną rolę komunikacyjną. Poniższa tabela zawiera zestawienie gatunków tekstów zastosowanych w testowaniu rozumienia ze słuchu w zakresie podstawowym i rozszerzonym w 2011 roku<sup>116</sup>.

<b>Poziom podstawowy i rozszerzony</b>	<b>Teksty informacyjne (komunikaty, instrukcje)</b>	<b>Rozmowy, wywiady</b>	<b>Teksty narracyjne</b>
<b>Język angielski</b>	zad. 2 (komunikat) zad. 4 (komunikat) zad. 5	zad. 3 (wywiad) zad. 6 (wywiad)	zad. 1

<sup>116</sup> Analizowane testy maturalne są archiwizowane i udostępniane przez CKE na stronie: <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=1026&Itemid=2> [dostęp: 15.03.2012].

	(wiadomości)		
<b>Język niemiecki</b>	zad. 4 (wiadomość)	zad. 1 (wywiad) zad. 3 (wywiad) zad. 5 (wywiad) zad. 6 (wywiad)	zad. 2

Tab. 9. Rodzaje tekstów audialnych na egzaminie maturalnym w 2011 roku (zad. 1, 2, 3 – poziom podstawowy, zad. 4, 5, 6 – poziom rozszerzony)

Jak wynika z tabeli, dominującym rodzajem audialnego tekstu testowego jest wywiad. Teksty audialne, pochodzące w większości z różnych stron internetowych, na potrzeby egzaminu zostały odczytane i nagrane. Źródło tekstu w zadaniu 1 z języka angielskiego nie jest podane, dlatego można przypuszczać, że jest to tekst spreparowany na potrzeby egzaminu.

### **Budowa tekstów audialnych**

Teksty audialne zastosowane na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i niemieckiego są bez tytułu. W większości są to teksty oryginalne, pochodzące ze stron internetowych, a więc prawdopodobnie posiadały tytuły, które zostały usunięte. Brak tytułu może być celowy i uzasadniony ze względu na rodzaj towarzyszących tekstowi jednostek tekstowych, takich jak np. dobieranie nagłówków do wiadomości.

Mając na uwadze długość tekstów i ich podział na części (akapity), można wyróżnić:

- krótkie teksty narracyjne, często o długości jednego akapitu (np. zadania 1, 5/j.ang; 2/j. niem.);
- teksty informacyjne o średniej długości, jak ogłoszenia, wiadomości, komunikaty, podzielone na 3-4 akapity (np. zadania 2, 4/j.ang.; 4/j.niem.);
- teksty długie, jak wywiady, których podział wyznaczają kolejne pytania dziennikarza.

W niemal wszystkich tekstach zastosowany jest dedukcyjny sposób rozwinięcia treści, charakteryzujący się prezentacją głównej myśli/założenia na początku tekstu, następnie ich szczegółowym omówieniem i zilustrowaniem (Desselmann 1983: 6). Istotne informacje nie są skupione w jednym lub kilku sąsiadujących ze sobą zdaniach, ale pojawiają się w miarę równomiernie, w toku całego wywodu. Pozwala to zdającym sprawnie sterować uwagą, tj. wykorzystywać

jej przerzutność w celu wykonywania dwóch czynności naraz bez przekroczenia pojemności pamięci roboczej, tj. słuchać i rozwiązywać zadania. Wyjątkiem jest zadanie 2 z języka niemieckiego, w którym zastosowano bardzo krótkie – zaledwie 3 zdaniowe opisy uczniów. Aby określić dany typ ucznia, uczeń musi dokładnie zrozumieć każdą informację. Nie ma tutaj zatem ani dedukcyjnego rozwinięcia treści, ani elementów redundantnych i informacji o mniejszym stopniu ważności.

Teksty narracyjne i informacyjne otwiera zdanie uogólniające ich treść, określające temat tekstu, jak np.:

- w zadaniu 1/j. ang. (opisy wydarzeń): *I first rode a bike was when I was 5 years old, I'll never forget the first time I got the chance to sing on the radio;*
- w zadaniu 4/j. ang. (komunikat): *One of the world's pre-eminent polar explorers comes to Wright State University on Friday to share her experience of leading several expeditions to such remote places on earth as Antarctica, Greenland and the Northwest Territories of Canada;*
- w zadaniu 5/j. ang. (wiadomości): *A number of pupils at St Cecilia's College in Londonderry were 20 minutes late for their exam because the driver declared his vehicle unfit to drive.*
- w zadaniu 4/j. niem. (wiadomości): *Journalistin: Und nun aktuelle Informationen zur Hochwasserlage.*

W wywiadach pytania dziennikarza zawierają zapowiedź tematu lub uogólnienie treści poszczególnych wypowiedzi uczestnika rozmowy. Wyjątek stanowi zadanie 5 z języka niemieckiego, w którym pytania dziennikarza użyto w roli jednostek testowych. Ponadto wywiady zastosowane w zadaniach języka angielskiego rozpoczynają się od przedstawienia gościa, które sygnalizuje temat całej rozmowy, jak np.: Interviewer: *Today I'm talking to David Lawrence, a chef whose programme is watched by millions of viewers every week* (zad.6/j.ang.). Takich zdań wprowadzających nie ma natomiast w żadnym z wywiadów w testach z języka niemieckiego. We wszystkich tekstach audialnych zachowany jest natomiast linearny porządek wywodu.

Reasumując należy stwierdzić, że teksty audialne w większości zaczynają się od zdań informujących o temacie tekstu lub uogólniających jego treść. Taki dedukcyjny tok wywodu umożliwia wykorzystanie mechanizmów antycypacji oraz

uruchomienie schematów ułatwiających rozumienie tekstu. Słuchający znając temat/problematykę tekstu może bowiem szybciej określić jego najważniejsze myśli i właściwie ukierunkować swoją uwagę.

Istotne niedostatki pod tym względem, spowodowane po części specyfiką zastosowanych technik testowania, wykazują teksty audialne w zadaniach z języka niemieckiego. O ile brak dedukcyjnego rozwinięcia treści w 2 i 5 zadaniu jest akceptowalny ze względu na długość tekstów i zastosowaną technikę testowania, tak trudno zrozumieć i usprawiedliwić niewystępowanie zdań wprowadzających w wywiadach, w zadaniu 3 i 6. Wstęp, w którym dziennikarz przedstawia gościa i temat rozmowy, stanowi gatunkową cechę wywiadu. Jego obecność z pewnością wzmocniłaby autentyczność całego zadania, a co najważniejsze, ułatwiła przetwarzanie odgórne i zrozumienie całego tekstu.

#### **6.1.1.2. Zawartość tematyczno-treściowa tekstów audialnych**

Co się tyczy treści, teksty audialne prezentują prostą, znaną uczniom tematykę z życia codziennego. W 2011 roku dominującym tematem była praca (zad. 1/j. niem. – wywiad z Patrickiem, który zmienił miejsce zamieszkania, aby zdobyć wymarzony zawód; zad. 3/ j. niem – wywiad z policjantką, zad. 3/j.ang – wywiad z nastolatką-fotografem, zad. 5/ j. niem – wywiad z naukowcem, zad. 6/j.niem – wywiad z bezrobotnym, zad. 6/ j. ang. – wywiad z szefem kuchni). Pozostałe teksty poruszają tematy związane z życiem szkolnym (zad. 2/j. ang – komunikat o organizacji dnia sportu, zad. 2/j.niem. – opisy uczniów), pogodą (zad. 4/j.niem.), transportem (zad. 5/j.niem.) i turystyką (zad. 4/j.ang.). Zawartość treściowa poszczególnych tekstów omówiona jest poniżej.

#### **Język angielski (zad. 1, 2, 3 – p. podstawowy, zad. 4, 5, 6 – p. rozszerzony)**

**Zadanie 1** – tekst audialny składa się z wypowiedzi 5 nastolatków, wspominających wydarzenia ze swojego dzieciństwa. Opowiadają oni m.in. o wypadku rowerowym, nieudanym występie na Dzień Matki, spóźnieniu się na własny występ. Tematyka jest znana zdającym z własnych, podobnych bądź nawet takich samych doświadczeń z dzieciństwa oraz interesująca, gdyż takie nieco nostalgiczne historie z reguły

przyciągają uwagę słuchaczy. Jest też przydatna, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że wydarzenia z przeszłości są częstym tematem rozmów.

**Zadanie 2** – tekst audialny stanowi komunikat dotyczący organizacji Dnia Sportu. Temat jest doskonale znany zdającym z życia szkolnego. Komunikaty są często spotykanym gatunkiem tekstu w codziennym życiu (w radiu, telewizji). Tekst jest z pewnością przydatny ze względu na przyszłe życie akademickie wielu maturzystów.

**Zadanie 3** – wywiad z nastolatką, która jest już profesjonalnym i uznanym fotografem w świecie mody, jest tekstem ciekawym i tym samym zachęcającym do słuchania. Opisywane tematy, jak: początki kariery, ulubione obiekty fotografowania, specyfika pracy z modelkami, mieszczą się w zakresie wiedzy ogólnej i są wystarczająco znane zdającym.

**Zadanie 4** – tekst audialny to zapowiedź wykładu znanej podróżniczki Ann Bancroft. Podane w nim informacje dotyczą m.in.: osiągnięć podróżniczki, miejsca i charytatywnego celu tego wykładu oraz promowanego wydarzenia. Tematyka tego tekstu jest wystarczająco znana zdającym. Tekst jest relewantny, gdyż komunikaty o podobnej tematyce i charakterze nadawane są np. w studenckim radiu.

**Zadanie 5** – tekst audialny składa się z 5 wiadomości dotyczących różnych incydentów z udziałem szkolnego autobusu, jak np.: kolizja drogowa, zabłądzenie, pożar w autobusie. Tematyka jest znana zdającym, a wiadomości choć nie dotyczą aktualnych wydarzeń, mogą przyciągać uwagę ze względu na ich narracyjny charakter. Teksty też można uznać za przydatne, gdyż wiadomości o podobnej tematyce można usłyszeć zarówno w radiu, telewizji, jak i Internecie.

**Zadanie 6** – wywiad z szefem kuchni, który znany jest z prowadzonego programu telewizyjnego, dostarcza informacji m.in. na temat motywów wyboru zawodu kucharza oraz zabawnych zdarzeń podczas pracy. Tematyka mieści się w zakresie wiedzy ogólnej zdających, a tekst jest ciekawy i motywuje do słuchania. Jest też



przydatny, biorąc pod uwagę też fakt, że zawód i praca są tematami ogólnymi, pojawiającymi się często w codziennych rozmowach i przekazach medialnych.

**Język niemiecki (zad. 1, 2, 3 – p. podstawowy, zad. 4, 5, 6 – p. rozszerzony)**

**Zadanie 1** – w wywiadzie Patrick opowiada o konieczności przeprowadzki do innego miasta w celu zdobycia odpowiedniego wykształcenia. By móc pracować w przyszłości wymarzonym zawodzie, Patrick zdecydował się opuścić dom rodzinny i zamieszkał w odległym Stuttgartu. Tematyka poruszona w tekście jest z pewnością znana maturzystom, a przy tym także interesująca i relewantna, gdyż dostarcza m.in. informacji dotyczących możliwości zawodowych młodych ludzi w Niemczech.

**Zadanie 2** – tekst audialny składa się z pięciu 2-3 zdaniowych opisów określonych typów uczniów, np. kujona, błazna klasowego. Tematyka tego tekstu jest doskonale znana zdającym z własnych doświadczeń szkolnych. Jednakże można mieć zastrzeżenia co do tego, czy ta treść, na dodatek zaprezentowana w formie monotonicznych opisów, jest dla nich dostatecznie interesująca i relewantna. Moim zdaniem teksty te pod względem treści bardziej odpowiadają poziomowi wiedzy i potrzeb poznawczych gimnazjalistów. Natomiast maturzystom takie opisy mogą wydawać się zbyt infantylne.

**Zadanie 3** – w wywiadzie z policjantką poruszone zostały takie zagadnienia, jak: motywy wyboru zawodu, warunki przyjęcia do pracy, dzień powszedni w pracy, kobieta w policji i strach, jaki towarzyszy jej podczas akcji. Tematyka tego tekstu jest dostatecznie znana zdającym. Biorąc pod uwagę fakt, że wielu z nich stoi przed dylematem wyboru określonego zawodu, zawartość treściową tekstu można też uznać za interesującą i relewantną.

**Zadanie 4** – tekst audialny stanowi komunikat na temat sytuacji powodziowej w Bawarii i Austrii. Tematyka jest dostatecznie znana zdającym oraz relewantna z punktu widzenia ich potencjalnych potrzeb komunikacyjnych (np. potrzeba poznania prognozy pogody podczas pobytu za granicą).

**Zadanie 5** – w wywiadzie dyrektorka Instytutu Max-Plancka oraz noblistka w dziedzinie fizjologii i medycyny opisuje swoje wrażenia i odczucia przed i po przyznaniu Nagrody Nobla oraz wspomina ceremonię jej wręczenia. Tematyka jest znana zdającym, gdyż przyznanie nagród Nobla jest dość głośnym wydarzeniem medialnym. Tekst powinien też zainteresować maturzystów, gdyż prezentuje on to wydarzenie niejako z drugiej strony, z perspektywy samego noblisty. Przyjmując, że przeciętny maturzysta interesuje się aktualnymi wydarzeniami na świecie oraz ciągle wzbogaca swoją wiedzę ogólną, tekst ten można też uznać za relewantny.

**Zadanie 6** – w wywiadzie z bezrobotnym panem Schmidtem poruszone zostały m.in. takie tematy, jak: okoliczności utraty pracy, pierwsze odczucia i podjęte działania, reakcje otoczenia, metody szukania pracy. Tematyka jest dostatecznie znana zdającym oraz relewantna z punktu widzenia ich potencjalnych potrzeb komunikacyjnych (np. szukanie pracy). Wywiad jest też interesujący, gdyż dotyczy powszechnie znanego problemu, często dotyczącego też osoby bliskie i znajome uczniom.

### **Podsumowanie**

Analiza tekstów audialnych pod kątem zawartości treściowej wykazała, że tematyka tych tekstów jest dostatecznie znana zdającym i posiadana wiedza ogólna wystarczy, by je zrozumieć. Nie wszystkie teksty można uznać za interesujące, motywujące do słuchania, np. opisy uczniów w zadaniu 2 z języka niemieckiego mogą wydawać się nudne dla wkraczających w dorosłość abiturientów. Uwzględniając obecne i przyszłe potrzeby przeciętnego maturzysty, teksty audialne można uznać za relewantne. Teksty nie prezentują ani tematów kontrowersyjnych mogących wywołać negatywne emocje, ani treści czy nawiązań kulturowych, których nieznajomość może prowadzić do niezrozumienia tekstu.

#### **6.1.1.3. Zawartość językowa tekstów audialnych**

Zauważalną cechą audialnych tekstów stosowanych na egzaminie maturalnym jest ich pisany, a nie mówiony charakter. O ile komunikat i wiadomości (zad. 2/j.ang., zad.4/j.niem.), jako czytane teksty pisane, brzmią autentycznie, gdyż

w takiej formie występują w rzeczywistości, odczytywane wywiady pozbawione są fizycznych i lingwistycznych cech naturalnego języka mówionego, jak: przerwy, wahania, wypełniacze ciszy, odgłosy w tle, zróżnicowane tempo mówienia, krótkie, eliptyczne zdania, powtórzenia, ponowne rozpoczynanie zdań, wyrażenia kolokwialne i regionalne. Poza tym znikomy poziom redundancji i występowanie długich zdań (niektóre liczące nawet około 20 wyrazów na poziomie podstawowym i 40 wyrazów na poziomie rozszerzonym, np. w zad. 6/j.niem.: *Ich hatte einen befristeten Arbeitsvertrag, einen Jahresvertrag, den jeder neue Mitarbeiter in dieser Firma bekam und von dem man mir bei der Einstellung versicherte, dass es die Norm sei, dass dieser Vertrag anschließend dann auch in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis übergeht*; zad. 5/j. ang.: *During the trial his solicitor said there was a huge irony in the case because it was Minall's employers who had rung him to ask where he was, as parents were concerned that their children hadn't returned on time*) sprawiają, że język maturalnych tekstów audialnych wykazuje w większej mierze właściwości języka pisanego niż mówionego. Dodać należy, że taki język zastosowany w akustycznym przekazie prowadzi do znacznego obciążenia pamięci roboczej.

Ponadto należy zauważyć, że:

- Wszystkie teksty audialne cechuje niski poziom abstrakcyjności, gdyż traktują one o konkretnych ludziach, wydarzeniach, zjawiskach.
- Teksty te są wysoce eksplikatywne, pozbawione niejednoznaczności w postaci niedopowiedzeń, aluzji, niejasnych nawiązań kulturowych.
- Teksty są w różnym stopniu zagęszczone informacjami. Właściwością gatunkową tekstów informacyjnych, jak np. komunikaty i informacje, jest duża ilość istotnych informacji zawarta w małej liczbie zdań. Mniej gęste pod względem informacji są wywiady, gdyż z reguły są nasycone elementami redundantnymi. Jednakże wywiady stosowane do testowania rozumienia ze słuchu na egzaminie maturalnym pozbawione są typowej dla języka mówionego redundancji, co zwiększa ich stopień zagęszczenia.
- Teksty audialne zastosowane na obu poziomach egzaminu nie zawierają utrudniających rozumienie metafor, wyrażeń idiomatycznych, regionalnych czy slangowych i reprezentują standardową odmianę języka angielskiego i niemieckiego. Pod względem gramatycznym ich zrozumienie może

utrudniać zarówno budowa, jak i długość zdań. Jak już wspomniano, niektóre zdania są wielokrotnie złożone i/lub bardzo długie, liczące nawet około 20 wyrazów na poziomie podstawowym i 40 wyrazów na poziomie rozszerzonym. Złożoność i długość tych zdań to czynniki negatywnie wpływające na odbiór audialny (por. Iluk 2009, 2010a).

#### **6.1.1.4. Czynniki akustyczne**

Wszystkie teksty audialne z języka angielskiego i niemieckiego pozbawione są odgłosów w tle. Teksty odczytywane są przez te same osoby, kobietę i mężczyznę. Zdający, słuchając każdego tekstu 2 razy, przyzwyczajają się do barwy ich głosu i sposobu mówienia, co ułatwia zrozumienie. Jednakże nagrania nie brzmią autentycznie, zwłaszcza zadanie 4 z języka angielskiego w zakresie podstawowym, w którym zamiast nastolatków, słyszymy głos dziewczyny/młodej kobiety i dorosłego mężczyzny odczytujących na przemian opisy wydarzeń z dzieciństwa. Teksty audialne z języka angielskiego w zakresie podstawowym cechuje wolne tempo mówienia, wyraźna artykulacja i raczej monotonna intonacja, zaś teksty w zakresie rozszerzonym wypowiadane są wyraźnie, w normalnym tempie, wyróżniają je nieco bardziej zróżnicowana intonacja. Teksty audialne z języka niemieckiego w zakresie podstawowym odczytywane są w nienaturalnie wolnym tempie i bardzo wyraźnie artykułowane. Na poziomie rozszerzonym są wypowiadane nieco szybciej, ale w porównaniu np. z tekstami angielskimi, jest to powolne tempo. Teksty te również cechuje wyraźna artykulacja i monotonna intonacja. Wszystkie teksty wypowiadane są ze standardowym akcentem.

#### **6.1.1.5. Kontekstualizacja zadań audialnych**

Ponieważ zadania w zakresie rozumienia ze słuchu pozbawione są tytułu, który mógłby pomóc zdającym aktywnie przygotować do odbioru tekstu, niezwykle ważne są informacje zawarte w poleceniu.

Zadania audialne są skontekstualizowane w następującym stopniu:

- zadania 1, 2, 3, 4, 6 (j. ang.) oraz 2, 3, 4 (j. niem.) poprzedza jednozdaniowy opis tekstu audialnego, zawierający informację o zawodzie mówiących osób

i/lub treści wypowiedzi, co umożliwiła zdającemu aktywację odpowiednich schematów jeszcze przed rozpoczęciem słuchania;

- zadania 5 (j. ang) oraz 1, 5, 6 (j. niem.) – w poleceniu podany jest gatunek tekstu lub nazwisko osoby, która będzie się wypowiadać. Jeśli jest to sławna osoba, jak np. noblistka w dziedzinie fizjologii i medycyny Christiane Nüsslein-Volhard (zad. 5/j.niem), to istnieje prawdopodobieństwo, że uczeń będzie wiedział, kim jest ta osoba, i domyśli się tematu rozmowy. W innych przypadkach te informacje nie pozwolą zdającemu uaktywnić schematów i antycypować treść tekstu.

## 6.1.2. Testowanie rozumienia tekstów pisanych

### 6.1.2.1. Rodzaje i budowa tekstów

W testowaniu umiejętności rozumienia tekstu pisanego na poziomie podstawowym wykorzystywane są 3 teksty adaptowane o łącznej długości około 1,5 strony A4, zaś na poziomie rozszerzonym 3 teksty oryginalne lub w niewielkim stopniu adaptowane o łącznej długości około 2 stron A4. Stosowane są teksty informacyjne, publicystyczne, narracyjne i literackie (CKE 2009: 62, 64).

Poniższa tabela zawiera zestawienie gatunków tekstów zastosowanych w testowaniu rozumienia tekstu pisanego w zakresie podstawowym i rozszerzonym w 2011 roku.

Poziom podstawowy i rozszerzony	Teksty informacyjne	Teksty publicystyczne	Teksty narracyjne	Teksty literackie
Język angielski	zad. 4 zad. 5	zad. 8		zad. 6 zad. 7
Język	zad.4		zad. 4	

<b>niemiecki</b>	zad. 5		(opisy sytuacji)	
	zad. 6			
	zad. 7			
	zad. 8			

Tab. 10. Rodzaje tekstów pisanych na egzaminie maturalnym w 2011 roku (zad. 4, 5, 6 – poziom podstawowy, zad. 7, 8 – poziom rozszerzony)

Jak łatwo zauważyć, na egzaminie maturalnym w 2011 rozumienie tekstów pisanych, zwłaszcza na egzaminie z języka niemieckiego, testowano głównie za pomocą tekstów informacyjnych. Teksty te reprezentują różne gatunki, jak np.: broszura (zad. 4/j. ang.), ogłoszenia (zad. 4/j.niem.), portrety/sylwetki osób (zad. 5/j.ang.; zad. 7/j.niem.). Teksty literackie są fragmentami współczesnych powieści.

### Budowa tekstów pisanych

Teksty informacyjne i publicystyczne, wykorzystane w testach z języka angielskiego i niemieckiego, w większości posiadają tytuły. Usunięcie tytułu, jak w przypadku zadania 5 z języka niemieckiego, było celowym zabiegiem, wynikającym z potrzeb przyjętej techniki testowania. Większość tytułów, jak np.: *Green Travel Tips* (zad. 4/j. ang.), *Ben&Jerry's – The Men Behind the Ice Cream* (zad. 5/j. ang.), *Eine Rose verblüht, ein Buch bleibt* (zad. 6/ j. niem.), *Alternde Bevölkerung* (zad. 8/j. niem.), sygnalizuje treść/tematykę tekstu. Mniej informatywny pod tym względem jest tytuł *A Brit in the USA Reports* (zad. 8/j. ang.), który wskazuje przede wszystkim na subiektywny charakter wypowiedzi. Jednakże najmniej o treści/temacie tekstu można wywnioskować z tytułu *Auf die Zugspitze*, którym opatrzony został tekst w zadaniu 7 z języka niemieckiego<sup>117</sup>.

Kolejną, usprawniającą procesy rozumienia cechą, która wyróżnia gatunki dziennikarskie, są akapity wprowadzające (tzw. *lead*) streszczające informacje z tekstu lub przybliżające jego tematykę. Akapity wprowadzające poprzedzają teksty w testach z języka angielskiego (zad. 4, 5, 8) oraz tekst w zadaniu 5 z języka niemieckiego<sup>118</sup>. Akapity lub zdania kończące można wyodrębnić w tekstach

<sup>117</sup> Informatywny charakter ma oryginalny tytuł tekstu: *Seillaufen auf die Zugspitze. 300 Meter Luft unter den Sohlen*. <http://www.sueddeutsche.de/leben/seillaufen-auf-die-zugspitze-meter-luft-unter-den-sohlen-1.172531> [dostęp: 18.02.2012].

<sup>118</sup> Akapity wprowadzające zostały usunięte z oryginalnych tekstów *Eine Rose verblüht, ein Buch bleibt* oraz *Auf die Zugspitze*. Teksty te są dostępne na stronach: <http://www.dw.de>

informacyjnych w języku angielskim i w tekście użytym w zadaniu 6 z języka niemieckiego. Teksty w zadaniu 5 i 7 z języka niemieckiego nie zawierają tych elementów, przez co sprawiają wrażenie niedokończonych. Żaden tekst testowy nie posiada śródtytułów. *Topic sentences*, czyli zdania generalizujące problematykę przedstawioną w danym akapicie, obecne są zwłaszcza w tekstach dłuższych, złożonych z rozbudowanych akapitów, np. w zadaniach 5, 6, 7 z języka niemieckiego. Dodać należy, że wszystkie teksty są spójne i zrozumiałe.

Teksty literackie stanowią fragmenty współczesnych powieści anglojęzycznych. Tekst na poziomie podstawowym prezentuje świat widziany z perspektywy dziecka. Przedstawione są w nim 3 osoby, relacje pomiędzy nimi są jasno określone, a tok narracji odpowiada opisanemu przebiegowi wydarzeń. Natomiast tekst na poziomie rozszerzonym charakteryzują bardziej złożone relacje czasowe, osobowe i przestrzenne. W pierwszoosobową narrację bohaterki wplecione są wspomnienia z przeszłości (m.in. w opisie snu), przywołane pod wpływem otrzymanego listu. Powieść utrzymana jest w nastroju mrocznej tajemnicy, nie wiemy, co wydarzyło się w Riverton, ani co łączyło bohaterkę z osobami, do których często powraca myślami. Dygresje czasowe i tajemniczość sprawiają, że tekst jest wymagającą lekturą.

Konkludując należy podkreślić, że informatywny tytuł, akapity wprowadzające, *topic sentences* są elementami tekstu, które, uruchamiając mechanizmy antycypacyjne i zmagazynowaną w postaci schematów wiedzę, ułatwiają jego przetwarzanie. Z powyższego wyraźnie wynika, że teksty nieliterackie zastosowane w zadaniach maturalnych, zwłaszcza z języka angielskiego, są zbudowane w sposób optymalizujący procesy rozumienia.

Znaczne niedociągnięcia pod tym względem wykazują teksty z języka niemieckiego. Jak ukazano powyżej, w ramach adaptacji w oryginalnych tekstach prasowych usunięto akapity wprowadzające i kończące, a pierwotny, informatywny tytuł artykułu użytego w zadaniu 7 został przekształcony w nagłówek nic nie mówiący o treści tekstu. W ten oto sposób teksty pozbawione zostały nie tylko istotnych cech gatunkowych, ale także właściwości ułatwiających zrozumienie tych tekstów.

---

/dw/article/0,,2449638,00.html, <http://www.sueddeutsche.de/leben/seillaufen-auf-die-zugspitze-meter-luft-unter-den-sohlen-1.172531> [dostęp: 18.02.2012].

### 6.1.2.2. Zawartość tematyczno-treściowa tekstów

Teksty informacyjne i publicystyczne podejmują problematykę z następujących zakresów tematycznych: ochrona środowiska (zad. 4/j. ang.), praca (zad. 5/j. ang.; zad. 7/j. niem.), media (zad. 8/j. ang.), społeczeństwo (zad. 6, 8/j. niem.), żywienie (zad. 5/j. niem.). Zawartość treściowa poszczególnych tekstów omówiona jest poniżej.

**Język angielski (zad. 4, 5, 6 – p. podstawowy, zad. 7, 8 – p. rozszerzony)**

**Zadanie 4** – tekst dostarcza porad i informacji na temat ekopodróżowania. Tematyka tekstu jest wystarczająco znana zdającym, a sam tekst jest interesujący.

**Zadanie 5** – tekst przedstawia założycieli i okoliczności powstania znanej amerykańskiej firmy produkującej lody „Ben & Jerry’s”. Zdający są w stanie bez problemu zrozumieć tekst w oparciu o posiadaną wiedzę ogólną. Treść wydaje się być interesująca.

**Zadanie 6** – tekst jest fragmentem powieści dziecięcej *When You Reach Me* (autor: Rebecca Stead). Przedstawione są w nim rodzinne przygotowania do wystąpienia matki w programie telewizyjnym, w którym do wygrania jest duża suma pieniędzy. Narracja jest prowadzona z perspektywy dziecka – Mirandy. Jego tematyka mieści się w zakresie wiedzy ogólnej zdających. Tekst stanowi interesującą lekturę.

**Zadanie 7** – tekst jest fragmentem powieści Kate Morton pt. *House at Riverton*. Przedstawia moment, w którym Grace otrzymuje list z propozycją współpracy przy nakręcaniu filmu na temat pewnego wydarzenia z przeszłości, którego była świadkiem. Narracja prowadzona jest z perspektywy Grace, utrzymana w atmosferze niepokoju i mrocznej tajemnicy. Tekst utrzymuje w napięciu i skupia uwagę czytelnika.

**Zadanie 8** – tekst jest ciekawym komentarzem publicysty na temat coraz częstszego stosowania napisów językowych w brytyjskich programach i serialach



telewizyjnych, np. wyświetlanych w Stanach Zjednoczonych. Tekst porusza problematykę z zakresu wiedzy ogólnej.

**Język niemiecki (zad. 4, 5, 6 – p. podstawowy, zad. 7, 8 – p. rozszerzony)**

**Zadanie 4** – tekst składa się z 7 opisów sytuacji oraz pasujących do nich ogłoszeń. Wybieranie odpowiednich ofert dla poszczególnych osób – także ze względu na autentyzm tego zadania – jest interesujące i przydatne, a zatem z pewnością angażuje uwagę zdającego.

**Zadanie 5** – tekst przedstawia krótką historię czekolady: skąd pochodzi kakao, jak je w przeszłości wykorzystywano, kto zaczął produkować czekoladę itp. Tekst wnosi wiele nowych, interesujących informacji i tym samym wzbogaca ogólną wiedzę zdających. Jego zrozumienie nie wymaga żadnej wiedzy specjalistycznej.

**Zadanie 6** – tekst przedstawia imprezy organizowane z okazji obchodzonego 23 kwietnia Dnia Książki oraz porusza problem analfabetyzmu. Tematyka jest wystarczająco znana zdającym. Tekst jest też interesujący, gdyż dostarcza wiele ciekawych informacji.

**Zadanie 7** – tekst prezentuje życie i dotychczasowe niezwykle osiągnięcia znanego akrobaty cyrkowego Freddiego Nocka. Zdający jest w stanie zrozumieć tekst, bazując na posiadanej wiedzy ogólnej. Tekst bez wątpienia jest interesujący i wart przeczytania.

**Zadanie 8** – tekst dostarcza informacji i danych statystycznych na temat sytuacji demograficznej społeczeństwa niemieckiego, a w szczególności porusza problem coraz większej ilości osób starszych, w tym także tych wymagającej stałej opieki. Z uwagi na rzeczowy, informacyjny charakter, tekst może być interesujący dla ograniczonego kręgu osób, np. dla tych, którzy myślą o wyborze zawodu wiążącego się z opieką nad starszymi. Uważam, że tekst ten może wydać się nudny przeciętnemu absolwentowi szkoły średniej, choć informacje w nim zawarte są z pewnością przydatne. Zrozumienie tekstu nie wymaga wiedzy specjalistycznej.

## Podsumowanie

Z powyższej analizy wynika, że zawartość tematyczno-treściowa tekstów pisanych odpowiada wiekowi, potrzebom i zainteresowaniom przeciętnego maturzysty. Zdający są w stanie zrozumieć te teksty na podstawie posiadanej wiedzy ogólnej. Również tekst o charakterze socjologicznym pt. *Alternde Bevölkerung* (zad. 8/j.niem.), pomimo że nasycony jest liczbami i danymi statystycznymi dotyczącymi starzejącego się społeczeństwa niemieckiego, nie wymaga wiedzy specjalistycznej. Ponadto teksty nie przedstawiają ani kontrowersyjnych zagadnień, ani treści kulturowych, które mogą zakłócić lub uniemożliwić ich zrozumienie.

### 6.1.2.3. Zawartość językowa tekstów

Co się tyczy stopnia abstrakcyjności i eksplikatywności tekstów pisanych, wszystkie traktują o konkretnych, wyrażonych wprost rzeczach, zjawiskach, osobach czy wydarzeniach. Gatunki informacyjne wykazują wysoki stopień zagęszczenia informacjami. Najwięcej elementów redundantnych zawartych jest w tekstach literackich.

Teksty na poziomie podstawowym zawierają słownictwo podstawowe oraz z zakresów tematycznych wyszczególnionych w standardach, pozbawione są idiomów i metafor. Nieliczne, rzadziej spotykane słowa, jak np. *scoop (of ice cream)* (zad. 5/j. ang.), *contestant*, *host*, *qualify* (zad. 6/j. ang), *einfärben* (zad. 5/j. niem), *Ewigkeit* (zad. 6/ j.niem.), można zrozumieć na podstawie kontekstu. Użyte są w nich proste struktury gramatyczne. Teksty na poziomie rozszerzonym są bardziej zróżnicowane pod względem leksykalno-gramatycznym. Pojawiają się w nich słowa o niskiej frekwencji, jak. np. *perch*, *splatter* (zad. 7/j.ang.), *Steigung* (zad. 7/j.niem.), metafory: *violin music melting lazily in the warmth, memories [...] began to sneak through cracks*” (zad. 7/j.ang.), rzeczowniki złożone o charakterze specjalistycznym: *Geburtenrate*, *Zuwanderungsrate*, *Pflegefall*, *Pflegequote*, *Bevölkerungsschwung* (zad. 8/j. niem).

Teksty budowane są m.in. ze zdań złożonych o czytelnej strukturze, jak np.: *The diversity of British voices is one of our glories, but if you can't be understood even by other English-speaking countries, then clearly there is a problem* (zad. 8/j. ang.); *Während seiner Zirkus-Shows mit Kopfstand und Bockspringen auf dem Seil*,

*die ihn weltberühmt machten, hatte er nicht das Gefühl, sich völlig verwirklicht zu haben.* (zad. 7/j.niem.). Stopień złożoności struktur gramatycznych nie jest zatem czynnikiem utrudniającym recepcję tych tekstów.

### 6.1.3. Stopień czytelności tekstów

Jak już zaznaczono w rozdziale 2.5.2, wskaźnik czytelności tekstu dostarcza informacji, czy tekst pod względem leksykalnym (długość wyrazów) i syntaktycznym (długość zdań), jest dopasowany do kognitywnych możliwości odbiorcy. Innymi słowy, czy parametry ilościowe tekstu czynią ten tekst dostępnym dla odbiorcy, umożliwiając jego bezproblemowe przetworzenie i prawidłowe zrozumienie.

Formuły czytelności używane są przede wszystkim do określania stopnia trudności wypowiedzi pisemnych w odniesieniu do rodzimych użytkowników języka. Jednakże, ze względu na podobieństwo procesu czytania w języku ojczystym i obcym, wskaźniki te znajdują również zastosowanie w glottodydaktyce w określaniu stopnia trudności tekstów obcojęzycznych. Należy jednak przy tym pamiętać, że dla czytających w języku obcym, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania językowego, tekst może wydawać się trudniejszy niż wskazuje na to wyliczona wartość jego czytelności. Uwaga ta dotyczy również tekstów słuchowych, w których obok języka dodatkowym czynnikiem utrudniającym zrozumienie jest audialna forma przekazu<sup>119</sup>.

Poniżej zaprezentowane zostaną wyniki badania czytelności tekstów wykorzystanych w testach maturalnych z języka angielskiego i niemieckiego. W badaniu posłużono się elektronicznymi wersjami indeksu Flescha dla tekstów w języku angielskim i niemieckim, dostępnymi na stronach: <http://www.leichtlesbar.ch/html/> oraz <http://www.it-agile.de/stil/index.html>. Co się tyczy sposobu przeprowadzenia badania, należy dodać, że:

- Dzięki zastosowaniu elektronicznego narzędzia, możliwe było zbadanie tekstów w całości, a nie tylko ich próbek. W przypadku występowania w jednym zadaniu kilku krótkich tekstów, badaniu poddany został każdy

---

<sup>119</sup> Pojęciowym odpowiednikiem czytelności (*readability*) jest – w przypadku tekstów audialnych – *sluchalność* (*listenability*), którą należy definiować jako łatwość rozumienia języka mówionego (Messerklinger 2006: 56).

tekst z osobna, a następnie określona została średnia wartość czytelności tych tekstów.

- Wskaźniki czytelności stosowane są do przewidywania stopnia trudności tekstów pisanych. Z uwagi na fakt, że teksty audialne wykazują właściwości tekstów pisanych, badaniu poddano również transkrypcje nagrań<sup>120</sup>.

Wyniki badania czytelności poszczególnych tekstów są przedstawione w tabeli 11.

Stopień czytelności tekstów wg indeksu Flescha		
	Język angielski	Język niemiecki
<b>poziom podstawowy</b> <b>zad. 1, 2, 3 – słuchanie</b> <b>zad. 4, 5, 6 – czytanie</b>	zad. 1 (czytelność kolejnych wypowiedzi 1-5): 90, 71, 85, 85, 87) średnia wartość: <b>83</b> zad. 2: <b>72</b> zad. 3: <b>69</b> zad. 4: <b>61</b> zad. 5: <b>62</b> zad. 6: <b>84</b>	zad. 1: <b>73</b> zad. 2: 76, 81, 83, 82, 77 średnia wartość: <b>79</b> zad. 3: <b>76</b> zad. 4: 71, 75, 59, 55, 72, 66, 82 średnia wartość: <b>68</b> zad. 5: <b>65</b> zad. 6: <b>60</b>
<b>poziom rozszerzony</b> <b>zad. 4, 5, 6 – słuchanie</b> <b>zad. 7, 8 – czytanie</b>	zad. 4: <b>41</b> zad. 5 (czytelność kolejnych wypowiedzi 1-5): 51, 54, 59, 65, 57 średnia wartość: <b>57</b> zad. 6: <b>72</b> zad. 7: <b>77</b> zad. 8: <b>56</b>	zad. 4: <b>51</b> zad. 5: 41, 75, 75, 79, 76, 75 średnia wartość: <b>70</b> zad. 6: <b>69</b> zad. 7: <b>75</b> zad. 8: <b>61</b>

Tab. 11. Stopień czytelności tekstów zastosowanych w testach maturalnych

<sup>120</sup> Badając słuchalność wiadomości anglojęzycznych, Messerklinger (2006: 68) zauważa, że: "Applying readability scales to listening will not give an accurate idea of listening difficulty since listenability must include speaking speed, pause length, and other acoustic factors such as intensity as explained above, but the readability of transcripts of news broadcasts can be used to compare the relative linguistic difficulty including the level of vocabulary of the two media".

Określenie stopnia czytelności na podstawie podanej wartości liczbowej umożliwiającą skale dołączone do indeksu Flescha i zmodyfikowanej formuły Flescha dla tekstów w języku niemieckim.

<b>Wynik</b>	<b>Czytelność – stopień trudności tekstu</b>	<b>Czytelny dla</b>
0-20	bardzo trudny	absolwentów szkół wyższych
21-30	trudny	abiturientów
31-40	średniotrudny	uczniów liceum
41-60	średni	uczniów szkoły zawodowej i technikum
61-70	łatwy	absolwentów gimnazjum
71-80	bardzo łatwy	12-14 uczniów
81-100	skrajnie łatwy	11-letnich uczniów

Tab. 12. Skala czytelności tekstu wg indeksu Flescha dla tekstów w języku angielskim

<b>Wartość wg indeksu Flescha</b>	<b>Poziom tekstu</b>	<b>Przykłady</b>
ponad 80	banalny	komiks, tekst reklamowy
71 - 80	bardzo łatwy	gazeta bulwarowa
61 - 70	łatwy	przepis kucharski, blog internetowy
46 - 60	średniotrudny	gazeta internetowa
36 - 45	trudny	tekst ustawy, ogólne warunki handlowe
poniżej 35	bardzo trudny	praca doktorska

Tab. 13. Skala czytelności dla tekstów w języku niemieckim

Z badania wynika, że teksty informacyjne użyte w testowaniu umiejętności czytania na poziomie podstawowym w zakresie języka angielskiego są łatwe, zaś tekst literacki osiągnął wartość skrajnie łatwego. Również teksty informacyjne w języku niemieckim są łatwe (zad 4 i 5), a jeden tekst średniotrudny (zad. 6). Na poziomie rozszerzonym tekst literacki w języku angielskim uplasował się jako bardzo łatwy (zad. 7), zaś tekst publicystyczny (zad. 8) jako średni. Według skali tekst w języku niemieckim w zadaniu 7 jest bardzo łatwy, zaś w zadaniu 8 – łatwy.

Teksty audialne na poziomie podstawowym w zakresie obu języków osiągnęły średnią wartość bardzo łatwych. Większe zróżnicowanie pod względem czytelności wykazują teksty słuchowe na poziomie rozszerzonym. Najmniej czytelne okazują się komunikaty zastosowane w teście z języka angielskiego i niemieckiego, których poziom został określony na średni (pomiędzy średniotrudny i łatwy - zad.4 i 5 /j. ang.) i średniotrudny (pomiędzy łatwy i trudny – zad. 4/j.niem.). Pozostałe teksty – wywiady są łatwe (zad. 5, 6/j niem.) i bardzo łatwe.

Biorąc pod uwagę przedstawione w rozdziale 1 różnice w przetwarzaniu tekstów w języku ojczystym i obcym oraz tekstów pisanych i audialnych, z powyższego badania należy wysnuć następujące wnioski:

- Wszystkie teksty użyte w testowaniu rozumienia tekstu pisanego są pod względem leksykalno-gramatycznym czytelne dla zdających. Ich stopień trudności nie wykracza poza wartość średni/średniotrudny. Jeśli są czytelne dla rodzimych użytkowników języka poniżej poziomu egzaminu maturalnego, można zakładać, że jako teksty obcojęzyczne są odpowiednie dla abiturientów.
- Stopień czytelności tekstów użytych w testowaniu czytania nie jest zróżnicowany ze względu na podstawowy i rozszerzony poziom egzaminu maturalnego. Wszystkie teksty cechuje właściwie taki sam, oscylujący pomiędzy bardzo łatwy – średni, poziom czytelności. W związku z tym pojawia się uzasadnione pytanie, czy teksty przeznaczone dla zdających na wyższym poziomie zaawansowania językowego nie powinny być bardziej wymagające pod względem leksykalno-gramatycznym.
- Większość tekstów audialnych wykorzystanych na poziomie podstawowym i rozszerzonym charakteryzuje wysoki stopień czytelności. Zastrzeżenia pod tym względem można mieć do komunikatów (zad. 4, 5/ j. ang. i zad. 4/j. niem.). Ich średni poziom czytelności byłby odpowiedni dla odbioru wizualnego, natomiast w przypadku słuchania wydaje się on być zbyt niski. Należy bowiem pamiętać, że „im dłuższe zdanie, tym większa liczba występujących w nim struktur, tym większa liczba formułowanych hipotez”

(Dźwierzynska 2001: 106). Ich weryfikacja podczas słuchania może obciążyć pamięć roboczą w stopniu zakłócającym prawidłowy przebieg procesów rozumienia.

#### **6.1.4. Wnioski podsumowujące**

Przeprowadzona analiza tekstów testowych pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

- Teksty wykorzystane w testowaniu rozumienia ze słuchu są zbyt jednolite tematycznie. Dominującym tematem analizowanych tekstów audialnych jest szeroko pojmowana praca (aspekty wykonywania danego zawodu, osiągnięcia zawodowe itp.). W przypadku języka niemieckiego, aż cztery z sześciu tekstów audialnych dotyczą tego zagadnienia, co skutkuje nie tylko monotonią tematyczną. Mając na uwadze dużą ilość zakresów tematycznych wyszczególnionych w standardach egzaminacyjnych, badanie umiejętności rozumienia ze słuchu za pomocą jednorodnych tematycznie tekstów audialnych budzi wątpliwości co do trafności takiego pomiaru.
- Tematyka większości tekstów dopasowana jest do wieku, zainteresowań oraz potrzeb poznawczych absolwentów szkół średnich; ma charakter neutralny, nie wywołuje negatywnych skojarzeń i emocji.
- Teksty pisane i audialne cechuje jednorodność gatunkowa. W testowaniu rozumienia ze słuchu wykorzystywane są wyłącznie teksty monologowe i dialogowe, w tym najczęściej stosowany jest wywiad. Brakuje tekstów multilogowych w postaci – cieszących się obecnie dużą popularnością – talk show, dyskusji i debat. Z kolei rozumienie tekstu pisanego sprawdzane jest przede wszystkim za pomocą tekstów informacyjnych. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza testów z języka niemieckiego, w których w ogóle nie znalazły zastosowania teksty publicystyczne i literackie.

- Większość tekstów audialnych i pisanych, zwłaszcza tych zastosowanych w testach języka angielskiego, wspomaga przetwarzanie kognitywne poprzez np. informatywny tytuł, akapity wprowadzające i kończące, *topic sentences* oraz dedukcyjny tok wyводу. Spore niedostatki pod tym względem wykazują teksty w języku niemieckim.
- W przypadku tekstów audialnych procesy rozumienia utrudniają długie, złożone zdania oraz wysoki stopień zagęszczenia informacji zawartych w komunikatach (zad. 4, 5/ j. ang. i zad. 4/j. niem).
- W roli tekstów audialnych stosowane są odczytane teksty pisane, które nie wykazują fizycznych i lingwistycznych cech języka mówionego. Nieuwzględnienie w pomiarze tak istotnej części konstruktu jak rozumienie spontanicznej mowy obcojęzycznej prowadzi do niedoreprezentowania konstruktu i podważa trafność testowania rozumienia ze słuchu.
- Wszystkie teksty audialne wypowiedane są ze standardowym akcentem i w standardowej odmianie języka. W pozaegzaminacyjnych sytuacjach komunikacyjnych, jak też środkach masowego przekazu, zdający ma często do czynienia z tekstami o zróżnicowanym akcencie, np. w amerykańskiej odmianie języka angielskiego. Fakt ten przemawia zatem za stosowaniem w testowaniu tekstów o lekkim zabarwieniu regionalnym lub narodowym.

## 6.2. Analiza jednostek testowych

Celem poniższej analizy jest stwierdzenie, jak i czy poszczególne jednostki testowe użyte w testach maturalnych mierzą umiejętność rozumienia. Zbadane zostaną następujące aspekty:

### **Ilość przetwarzanego materiału/cel rozumienia:**

- rozumienie globalne na poziomie całego tekstu i jego części, polegające na określeniu głównej myśli (głębsze przetwarzanie) lub tematyki tekstu (płytsze przetwarzanie);



- rozumienie selektywne, polegające na wyłowieniu z tekstu określonego ciągu znaku (np. nazwiska, roku);
- rozumienie szczegółowe – dokładne zrozumienie całego tekstu;
- rozumienie selektywno-szczegółowe – dokładne zrozumienie wybranych informacji szczegółowych.

**Poziom rozumienia (przetwarzania) osiągnąć podczas rozwiązywania danej jednostki testowej:**

- **poziom I: dekodowanie**, w tym tworzenie inferencji leksykalnych, obejmuje takie umiejętności jak:
  - procesy rozpoznawania liter/dźwięków oraz wyrazów;
  - określanie znaczenia jednostek leksykalnych.
- **poziom II: rozumienie treści wyrażonych wprost**, w tym tworzenie inferencji obligatoryjnych, służących rozwiązywaniu problemów w zakresie spójności i referencji (zwane dalej prostym inferowaniem), obejmuje takie umiejętności jak:
  - rozumienie kontekstowe – zachodzące w oparciu o kontekst danej wypowiedzi;
  - rozumienie dosłowne – zachodzące w oparciu o rozpoznane leksykalne, gramatyczne, semantyczne związki w strukturze powierzchniowej tekstu;
  - określenie relacji osobowych, czasowych, przestrzennych wyrażonych wprost w tekście (odpowiedź na pytania, zaczynające się od: kto, jaki, gdzie i kiedy).
- **poziom III: rozumienie wnioskujące (analiza)**, w tym tworzenie inferencji opcjonalnych uzupełniających wypowiedzi językowe informacjami pozatekstowymi, z zasobów wiedzy odbiorcy. Oznacza „von Gesagtem auf Nichtgesagtes schließen” (Solmecke 1993: 88), czyli wysnuwanie wniosków o charakterze gramatyczno-stylistycznym, treściowym lub/i dotyczących treści krajoznawczych, np.:
  - określenie relacji osobowych, czasowych, przestrzennych zakładanych, a nie wyrażonych wprost przez autora, np. w oparciu o elementy suprasegmentalne, jak intonacja, akcent, oraz pozajęzykowe, jak: wiek,

płeć, liczba rozmówców, miejsce rozmowy (podczas komunikacji ustnej) oraz wizualne, jak ilustrujące treść tekstu obrazki, zdjęcia (rozumienie sytuacyjne);

- identyfikacja intencji, postawy, systemu wartości autora tekstu;
  - określenie celu wypowiedzi;
  - identyfikacja nastawienia autora do prezentowanego tematu;
  - identyfikacja potencjalnego adresata tekstu;
  - odróżnianie faktu od opinii;
  - rozumienie przenośni.
- **poziom IV: rozumienie krytyczne (ewaluacja)**, w tym tworzenie inferencji opcjonalnych, oznacza reakcję na odebrany tekst. Jego przejawem jest np.:
- dokonanie uzasadnionej oceny formy i treści tekstu;
  - zajęcie określonego stanowiska w kwestii przedstawionej przez dany tekst.

W celu analizy wykorzystany zostanie – omówiony szerzej w rozdziale 2.6.1

– podział pytań występujących w jednostkach testowych na:

- pytania tekstowe – wymagające rozpoznania w tekście wyrażen użytych w pytaniu;
- pytania parafrazujące – wymagające zrozumienia informacji zawartej w jednym zdaniu w tekście;
- pytania przekrojowe – wymagające zrozumienia i integracji informacji oraz prostego inferowania w ich obrębie;
- pytania inferencyjne – wymagające zastosowania wiedzy pozatekstowej.

Pytania tekstowe i parafrazujące implikują rozumienie lokalne, zaś przekrojowe – rozumienie globalne głównie na II poziomie przetwarzania. Pomimo, że pytania te odnoszą się do jednego poziomu rozumienia, różni je stopień trudności i zaangażowania kognitywnego. Pytania tekstowe wymagają najpłytszego przetwarzania, w przypadku całościowego pokrywania się pytania ze zdaniem w tekście (tzw. *lexical overlap*) rozumienie może ograniczyć się nawet do dekodowania. Pytania parafrazujące sprawdzają zrozumienie informacji wyrażonych wprost na poziomie mikrostruktury tekstu, zaś przekrojowe odnoszą się do

rozumienia tekstu na poziomie makrostruktury tekstu. Pytania inferencyjne testują zaś głębokie rozumienie wnioskujące (III poziom) i krytyczne (IV poziom).

### 6.2.1. Testowanie rozumienia ze słuchu

W testowaniu rozumienia ze słuchu zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym egzaminu maturalnego stosowane są wyłącznie zamknięte jednostki testowe, takie jak: prawda/fałsz, dobieranie, wybór wielokrotny (CKE 2009: 62, 64). Celem poniższej analizy jest zbadanie, jakie cele i poziomy rozumienia implikują poszczególne jednostki testowe.

#### 6.2.1.1. Zadania na poziomie podstawowym

##### Język angielski

##### Zadanie 1

**Format zadania:** Dopasowywanie do 5 osób zdań podsumowujących ich wypowiedź, jedno zdanie nie pasuje do żadnej wypowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych)<sup>121</sup>:** określenie głównej myśli tekstu.

Zadanie polega na integracji informacji i wybraniu zdania streszczającego treść wypowiedzi. Rozumienie globalne jest sprawdzane za pomocą krótkich, liczących 4-6 zdań tekstów.

##### 1.1. Odpowiedź B: *I had an accident.*

Jednostka testowa ma charakter przekrojowy, gdyż wymaga integracji informacji rozsianych w całej wypowiedzi. Sprawdza rozumienie globalne na II poziomie przetwarzania. Jednakże nawet jeśli zdający nie zrozumiał tekstu, może poprawnie przyporządkować nagłówek poprzez rozpoznanie w wypowiedzi słów-kluczy tematycznie związanych z pojęciem *accident*, takich jak np.: *bike, road, hit, hospital*. Takie powierzchowne przetwarzanie ułatwia fakt, że teksty i nagłówki dotyczą różnej tematyki.

---

<sup>121</sup> Cele poszczególnych zadań maturalnych według standardów egzaminacyjnych zostały określone w oparciu o poziomy wykonania zadań podane w raporcie z egzaminu maturalnego z 2011 roku, pobranego ze strony: [http://www.cke.edu.pl/images/stories/00002011\\_matura/raport\\_2011.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/00002011_matura/raport_2011.pdf) [dostęp: 17.05.2012].

1.2. Odpowiedź C: *I chose my future career.*

Aby poprawnie rozwiązać tę jednostkę testową wystarczy zrozumieć informację zawartą w jednym zdaniu: (...) *at that moment I decided I wanted to be a singer.* Jednostka stanowi parafrazę<sup>122</sup> tego zdania i sprawdza, moim zdaniem, w większym stopniu rozumienie lokalne na poziomie zdania niż globalne na poziomie tekstu.

1.3. Odpowiedź D: *I disappointed one of my parents.*

Jednostka testowa wymaga integracji informacji zawartych w tekście i prostego inferowania. Implikowane przez nią procesy rozumienia nie wykraczają poza II poziom przetwarzania.

1.4. Odpowiedź A: *I was late for my performance.*

Aby poprawnie rozwiązać tą jednostkę testową wystarczy zrozumieć informację zawartą w jednym zdaniu: *I got to school five minutes after my first song.* Jednostka stanowi parafrazę tego zdania i sprawdza, moim zdaniem, w większym stopniu rozumienie lokalne na poziomie zdania niż globalne na poziomie tekstu.

1.5. Odpowiedź F: *I got scared of performing in public.*

Jednostka testowa ma charakter przekrojowy, gdyż wymaga integracji informacji rozsianych w całej wypowiedzi. Sprawdza rozumienie globalne na II poziomie przetwarzania. Jednakże nawet jeśli zdający nie rozumiał tekstu, może poprawnie przyporządkować nagłówek poprzez rozpoznanie w wypowiedzi słów-kluczy tematycznie związanych z nagłówkiem, takich jak np. *show, nervous, audience, ran, crying.* Takie powierzchowne przetwarzanie ułatwia fakt, że teksty i nagłówki dotyczą różnej tematyki.

Z powyższego wynika, że różnorodność tematyczna poszczególnych tekstów umożliwia również poprawne rozwiązanie bez zrozumienia tekstu, za pomocą dyskryminacji – tematycznie związanych z nagłówkiem – słów-kluczy.

---

<sup>122</sup> W niniejszej pracy pod pojęciem *parafraza* rozumie się wszelkie przekształcenia informacji występujących w tekście, jak np. uogólnienia i synonimiczne ekwiwalenty. Stosowanie parafraz w jednostkach testowych uniemożliwia rozwiązanie zadania na podstawie brzmieniowego lub/i wizualnego podobieństwa informacji w tekście i jednostce.

## Zadanie 2

**Format zadania:** zadanie typu prawda-falsz, zaznaczanie podanych 5 zdań jako zgodnych lub niezgodnych z treścią wysłuchanego tekstu.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje oraz określania głównych myśli tekstu.

2.1. *On the Sports Day pupils should be at school by 9 o'clock.* T-True

Tekst: *The competitions start at 9.30 a.m. but all students are expected to arrive half an hour earlier.*

2.2. *Students need a special note from their parents to take part in competitions.* F-False

Tekst: *All pupils should take part in competitions but if you are not feeling well and cannot take part in the events, you must arrive on the day with a special form signed by one of your parents.*

2.3. *If it gets too hot, pupils will have regular lessons.* T-True

Tekst: *If the temperature is over 35 degrees [...] classes will continue as normal.*

2.4. *All competitors should wear their PE uniform.* F-False

Tekst: *[...] all pupils taking part in the events must wear their class T-shirts with the special logo for the whole day, especially during competitions.*

Powyższe jednostki testowe stanowią parafrazy informacji zawartych w tekście. Ich rozwiązanie wymaga prostego (obligatoryjnego) inferowania na poziomie zdania. Sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania.

2.5. *The announcement is about safety rules during the Sports Day.* F-False

Z założenia jednostka sprawdza zrozumienie głównej myśli tekstu. Jednakże w praktyce wymaga określenia jego tematu (o czym jest mowa w tekście) i implikuje płytkie przetwarzanie na II poziomie. Ponadto uczeń, nawet jeśli nie zrozumiał bądź tylko częściowo zrozumiał tekst, może poprawnie rozwiązać tę jednostkę, gdyż tekst

nie zawiera żadnych informacji dotyczących zasad bezpieczeństwa lub słów tematycznie związanych z tym zagrożeniem, które mogłyby go zmylić.

### **Zadanie 3**

**Format zadania:** zadanie wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności wyselekcjonowania informacji.

3.1. *In childhood, Eleanor, (odpowieź B:) photographed her toys and pets.*

Tekst: *I began with taking pictures of my dolls, teddy bears and puppies.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę informacji zawartej w jednym zdaniu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

3.2. *Which event was the most important one for her career? (odpowieź A:) a magazine interview*

Tekst: *[...] I gave an interview to a fashion magazine. Some people from show business read it and soon I started to get more offers and clients. I was really surprised that suddenly so many people got interested in my work.*

Jednostka testowa wymaga integracji informacji i inferowania w obrębie kilku zdań. Uczeń musi określić stopień ważności podanych faktów i wybrać ten decydujący o dalszej karierze Eleanory. Odpowiedź B jest łatwa do wyeliminowania, ponieważ wystawa w Brystolu nie doszła do skutku. Propozycja pochodząca od BBC (odpowieź C) stanowiła pierwszą odpowiedź na zamieszczenie zdjęć w Internecie, ale brak jakichkolwiek informacji o jej przyjęciu lub odrzuceniu. Natomiast po udzieleniu wywiadu dla czasopisma Eleanor zaczęła otrzymywać więcej ofert i wzrosło zainteresowanie jej pracą, co z pewnością miało znaczący wpływ na odniesiony sukces. Jednostka testowa sprawdza zatem również rozumienie wnioskujące na III poziomie przetwarzania.

3.3 *On holiday, Eleanor likes taking photos of (odpowieź C:) ordinary people.*

Tekst: *[...] when I'm on holiday I photograph mostly local people's faces and their everyday life [...].*

Jednostka testowa stanowi parafrazę informacji zawartych w jednym zdaniu. Sprawdza rozumienie lokalne na II poziomie przetwarzania. Jednostka wymaga od zdającego wyłowienia informacji na temat ulubionych obiektów fotograficznych – testuje zatem rozumienie selektywne w wąskim ujęciu, polegające na określeniu określonego ciągu znaków.

3.4 *When Eleanor was in Africa, she (odpowieź A:) made many new friends.*

Tekst: [...] *we got to know many wonderful people who lived there.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę informacji zawartych w jednym zdaniu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

3.5 *Eleanor likes working with fashion models because they (odpowieź B.) do exactly what she want them to do.*

Tekst: [...] *they smile and perfectly express emotions I want them to show. They never complain and they always put on the clothes I ask them to wear even if they look funny or strange in them.*

Jednostka testowa wymaga uogólnienia informacji i prostego inferowania w obrębie dwóch zdań. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania.

## **Język niemiecki**

### **Zadanie 1**

**Format zadania:** zadanie typu prawda/fałsz.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje.

1.1. *Patrick ist umgezogen, weil er in Stuttgart bessere Ausbildungschancen hatte.* R-Richtig

Tekst: *In Erfurt gab es weniger Ausbildungsmöglichkeiten. Ich habe mich dort zwar beworben, aber gar keine Antwort bekommen. Dann habe ich es auch in Stuttgart probiert und da hat es dann geklappt.*

Jednostka testowa wymaga integracji informacji zawartej w kilku zdaniach i prostego inferowania w ich obrębie. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

1.2. *Patrick wohnt in Stuttgart in einer Wohngemeinschaft.* R-Richtig

Tekst: [...] *jetzt wohne ich in einer Wohngemeinschaft.*

Jednostka testowa utworzona jest z wyrażen występujących w tekście (tzw. pytanie tekstowe). Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

1.3. *Patrick findet das Freizeitangebot in Baden-Württemberg uninteressant.* F-Falsch.

Tekst: *Baden-Württemberg ist ja sogar eine Urlaubsregion. Außerdem kann man hier in der Freizeit viel unternehmen. Es werden viele interessante Ausflüge angeboten.*

Jednostka testowa wymaga integracji informacji zawartej w kilku zdaniach i prostego inferowania w ich obrębie. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

1.4. *Patrick besucht jedes Wochenende seine Familie in Erfurt.* F-Falsch.

Tekst: *Deshalb kann ich nicht jedes Wochenende fahren.*

Jednostka testowa utworzona jest częściowo z wyrażen występujących w tekście (tzw. pytanie tekstowe). Sprawdza rozumienie lokalne na II poziomie przetwarzania.

1.5. *Patrick findet, man sollte bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle mobil sein.* R-Richtig

Tekst: *Man sollte auf jeden Fall den Mut haben, von Zuhause wegzuziehen, wenn man in der Heimatstadt oder im Umkreis nichts findet.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę zdania z tekstu. Sprawdza rozumienie lokalne na II poziomie przetwarzania.



Zadanie 1 sprawdza umiejętność rozumienia selektywno-szczegółowego informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania. Składa się jednostek testowych implikujących różne stopnie zaangażowania kognitywnego, wymagających: 1) audytywnego porównania informacji zawartej w jednostce i tekście (1.2, 1.4), 2) zrozumienia i porównania informacji zawartej w jednostce i tekście (1.5), 3) integracji i uogólnienia informacji podanych w kilku zdaniach (1.1, 1.3).

## **Zadanie 2**

**Format zadania:** dopasowywanie nagłówków określających zachowanie/charakter człowieka do podanych opisów. Każdy nagłówek składa się z dwóch części, tj. rzeczownika oraz wyjaśnienia jego znaczenia.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności określania głównych myśli tekstu.

Do tego zadania można sformułować trzy istotne zastrzeżenia. Po pierwsze, teksty audialne składają się z 3-4 prostych zdań, a zatem są zbyt krótkie, by za ich pomocą testować rozumienie globalne. Po drugie, zdający, widząc nagłówek, może sam dokonać mniej lub bardziej zbliżonego opisu – teksty nie wnoszą żadnych nowych informacji. Po trzecie, do rozwiązania zadania wystarczy rozpoznanie w poszczególnych opisach słów-kluczy. Takie płytkie przetwarzanie ułatwia fakt, że wszystkie teksty, choć łączy je jeden temat, opisują różne typy uczniów.

Poniżej przedstawione są nagłówki i słowa-klucze ułatwiające ich dopasowanie do wypowiedzi:

2.1. F. *Der Streber – will immer der Klassenbeste sein.*

Słowa-klucze: *Erster, wiederholt standing.*

2.2. D. *Der Schüchterne – hat Angst vor Menschen und neuen Aufgaben.*

Słowa-klucze: *Furcht, Panik, alleine.*

2.3. A. *Der Beliebte – ohne Kampf die Nummer eins in der Klasse.*

Słowa-klucze: *mögen, Klassensprecher, hilfbereit, gern eingeladen.*

2.4. C. *Der Klassenkasper – macht sich gern zum Clown.*

Słowa-klucze: *Witz, imitieren, nie langweilig, lacht.*

2.5. B. *Der Faulenzer – lernt so wenig wie möglich.*

Słowa-klucze: *keine Lust, lernen, das Nötigste.*

Rozwinięcia nagłówków A: [...] *ohne Kampf die Nummer eins in der Klasse* i B: [...] *will immer der Klassenbeste sein* są znaczeniowo bardzo podobne i nie ułatwiają zrozumienia słów *Beliebte* i *Streber*. Dodatkowy nagłówek E. *Der Schwänzer – besucht nur selten die Schule* wydaje się również pasować do opisu 2.5. Wyklucza go jedna informacja podana w ostatnim zdaniu *geht aber trotzdem Tag für Tag in die Schule*.

### **Zadanie 3**

**Format zadania:** zadanie wielokrotnego wyboru z 3 wariantami odpowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności wyselekcjonowania informacji.

3.1. *Warum hat sich Sabine für ihren jetzigen Beruf entschieden?* (odpowieź B) *Ein Freund hat ihr dazu geraten.*

Tekst: *Ein Freund, der selbst bei der Polizei war, sagte mal: "Polizistin, das wäre etwas für dich".*

Jednostka testowa stanowi parafrazę zdania z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania. Należy zauważyć, że dystraktor C brzmi niewiarygodnie: *Sabina zdecydowała się zostać policjantką, bo nie zdała matury*, przez co jest łatwy do wyeliminowania nawet bez zrozumienia treści tekstu.

3.2. *Was hat Sabine gemacht, um Polizistin zu werden?* (odpowieź B) *Sie hat einen zweiteiligen Aufnahmetest gemacht.*

Tekst: *Dann gab es einen Aufnahmetest. Der bestand aus einem Theorieteil und einem Praxisteil.*

Jednostka testowa utworzona jest częściowo z wyrażen występujących w tekście. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

3.3. *Wie sieht Sabines Alltagsdienst aus?* (odpowieź C) *Sie verbringt einige Stunden mit Büroarbeit.*

Tekst: *Mehr als die Hälfte meiner Arbeitszeit verbringe ich damit, alles aufzuschreiben, was ich auf der Straße erlebt habe. Ich tippe Protokolle und schreibe Anzeigen für den Staatsanwalt.*

Jednostka testowa wymaga integracji informacji zawartej w dwóch zdaniach i prostego inferowania. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania. Dodać należy, że jednostka niedokładnie oddaje informację z tekstu. *Einige Stunden* znaczy kilka, parę godzin i odpowiedź C sugeruje, że, w przeciwieństwie do tego, co podaje tekst, praca w biurze nie stanowi ponad połowy jej czasu pracy.

3.4. *Was sagt Sabine zum Thema „Frauen als Polizistinnen“ (antwort C) Frauen haben einen positiven Einfluss auf die Polizeiarbeit.*

Tekst: *Viele ältere Kollegen haben mir gesagt, dass sich viel zum Positiven gewandelt hat, seit auch Frauen bei der Polizei sind.*

3.5. *Was sagt Sabine zum Thema Angst im Polizeiberuf? (antwort A) Angst ist bei einer Polizeiaktion wichtig und richtig.*

Tekst: *Angst spielt eine große, positive Rolle bei einer Aktion [...].*

Jednostki tekstowe 3.4 i 3.5 stanowią parafrazy zdań z tekstu. Sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

### **6.2.1.2. Zadania na poziomie rozszerzonym**

#### **Język angielski**

#### **Zadanie 4**

**Format zadania:** zadanie typu prawda / fałsz.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje.

4.1. *During the lecture Ann Bancroft is going to encourage women to join her next expedition.* F-False

Tekst: *The lecture will be a part of the university program to promote women's unusual achievements and to inspire women to pursue their individual dreams.*

4.2. *The money collected during the event will go to a charity run by Ann Bancroft.*

F-False

Tekst: *All proceeds from sales will be donated to a university fund providing scholarships to talented female students.*

4.3. *One of the organizations Ann co-operates with helps handicapped people.*

T-True

Tekst: *Ann Bancroft is also currently an instructor for Wilderness Inquiry, which is an organization that runs outdoor events for disabled people and helps them enjoy the wilderness all year round.*

4.4. *The Adventure Summit is an initiative taking place for the first time.*

F-False

Tekst: *The Adventure Summit, now is its fourth year, is an annual public event celebrating the spirit of outdoor adventure.*

4.5. *There is a charge for some competitive events during the Adventure Summit.*

T-True

Tekst: *All events, with the exception of the kayak and climbing competition, are free of charge [...].*

Wszystkie powyższe jednostki oparte są na parafrazie pojedynczych zdań z tekstu. Sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe informacji eksplicytnych na II poziomie przetwarzania. Jednostka 4.4 (określenie częstotliwości imprezy) implikuje rozumienie selektywne w czystej postaci, gdyż zdający wie, jak wygląda poszukiwany przez niego symbol (przysłówek częstotliwości).

## **Zadanie 5**

**Format zadania:** dobieranie nagłówków do wiadomości. Każda wiadomość składa się z 4-6 często bardzo rozbudowanych, liczących nawet do 40 wyrazów, zdań.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności określania głównej myśli tekstu.

Poniżej zaprezentowane zostaną nagłówki i fragmenty tekstu ułatwiające ich przyporządkowanie:

5.1. E – *Bus Driver Refuses to Drive for Pupils' Safety*

Tekst: *He said he didn't want to start the bus because he considered it to be a risk to pupils and other road users.*

5.2. F – *Rescue Services Help Victims of a Crash*

Tekst: *Both drivers were freed by firefighters using special equipment and were taken to hospital for treatment.*

5.3. D – *Irresponsible Bus Driver Fired from Work*

Tekst: *A bus driver has been charged with dangerous driving after one of the pupils filmed him talking on the phone and taking both hands off the steering wheel during a school run. [...] Colin Minall, who was driving the 35-seater bus to and from schools in Chester, was dismissed from the company.*

5.4. B – *Bus Goes off Route – Pupils Late for School*

Tekst: *Pupils were given a mystery tour of Bury in Manchester as their bus driver lost his way to school. [...] He was given the right directions to the school and the pupils arrived in class two hours late.*

5.5. G – *Life-Threatening Incident Dealt with by a Bus Driver*

Tekst: *The local council said the driver's action had prevented a possible tragedy, by ensuring the safety of his passengers and by trying to extinguish the fire.*

Dodatkowe nagłówki: A – *Bus Driver Fined for Dangerous Driving* i C – *Kids Taken to Hospital after a Collision.*

Wszystkie jednostki testowe sprawdzają rozumienie informacji eksplicytnych na II poziomie przetwarzania. Nagłówki stanowią najczęściej streszczenie informacji zawartych w jednym bądź dwóch rozbudowanych zdaniach. W przypadku jednostki testowej 5.2 nagłówek nie oddaje ogólnego sensu wiadomości, jakim jest poważne zderzenie szkolnego autobusu z samochodem dostawczym, ale odnosi się do jednej, moim zdaniem, drugorzędnej i oczywistej informacji o pomocy udzielonej ofiarom wypadku przez służby ratownicze. Ponieważ temat wszystkich wiadomości jest taki sam: kolizje i incydenty drogowe z udziałem szkolnego autobusu, prawidłowe przyporządkowanie nagłówków wymaga szczegółowego zrozumienia

poszczególnych tekstów i, jak pokazuje jednostka 5.2, nie tylko streszczenia, ale także wyselekcjonowania potrzebnych informacji szczegółowych.

### **Zadanie 6**

**Format zadania:** zadanie wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności wyselekcjonowania informacji.

6.1. *When David was a child, (odpowieź C) his mother liked improvising in the kitchen.*

Tekst: *Having a mom who was always experimenting in the kitchen means interest in cooking is just something that feels natural to me.*

6.2. *David went to Los Angeles in order to (odpowieź D) pursue an acting career.*

Tekst: *I moved to Los Angeles at 23 because my mom suggested I might continue my studies there. But, honestly, the main reason was that I dreamt of becoming a film star.*

Jednostki 6.1 i 6.2 stanowią parafrazy jedno- i dwuzdaniowych informacji zawartych w tekście. Sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

6.3. *How does David organize his recipes? (odpowieź B) He uses different methods to record his recipes.*

Tekst: *Many of my recipes are just floating around in my head and the rest are scrawled on scraps of paper and scattered about the house. Occasionally I save them on my computer. I also have a white board on the side of my fridge that has lots of recipes on it.*

Jednostka testowa wymaga integracji informacji zawartych w kilku zdaniach. Sprawdza w większym stopniu rozumienie globalne (w obrębie części tekstu) niż selekcję informacji – umiejętności na II poziomie przetwarzania.

6.4. *During a screen test for a cooking show, David (odpowieź A) invented one of his specialities.*

Tekst: *I screen tested for a cooking show that required me to make an appetizer [...]. But the recipe I created, Brie and Mango Wraps with Lime Sauce, is the one good thing that came from that experience. It's been one of my customers' favourites for years.*

Jednostka testowa sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

6.5. *In the interview, David mentions (D) the jobs he did before becoming a celebrity chef.*

Jednostka testowa sprawdza w większym stopniu umiejętność określania tematyki tekstu (płytkie rozumienie globalne) niż selekcji informacji. Zdający na podstawie informacji szczegółowych, które musiał zrozumieć, aby poprawnie rozwiązać wcześniejsze jednostki testowe, dokonuje tu bowiem uogólnienia/podsumowania całej wypowiedzi uczestnika wywiadu. Jednostka sprawdza rozumienie informacji eksplicytnych na II poziomie przetwarzania. Wybór poprawnej odpowiedzi znacząco ułatwia konstrukcja dwóch dystraktorów:

- A. *the names of celebrities appearing in his show* – w tekście nie pojawia się ani jedno nazwisko celebryty,
- B. *other professional chefs who inspired him* – w tekście nie pojawia się ani jedno nazwisko szefa kuchni.

## **Język niemiecki**

### **Zadanie 4**

**Format zadania:** zadanie typu prawda/fałsz.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje.

4.1. *Ein plötzlicher kurzer Regenfall hat in Bayern große Schaden verursacht.* F-Falsch

Tekst: *In ganz Bayern und Österreich haben seit zwei Tagen anhaltende Regenfälle zu Überschwemmungen geführt.*

4.2. *In einigen Ortschaften in Bayern wurde der Alarmzustand ausgerufen.* R-Richtig

Tekst: *In anderen bayerischen Ortschaften an der Isar, an der Donau sowie an der Paar gilt Meldestufe zwei, was Überschwemmungen von Äckern und Wäsen oder Straßen bedeutet.*

4.3. *Trotz des Hochwassers ist der Autoverkehr im Landkreis Freising ungestört geblieben.* F-Falsch

Tekst: *In den Landkreisen Freising und Ebersberg hat die Polizei zwischenzeitlich auf mehreren Straßen Sperren errichtet.*

Jednostki 4.1-4.3 opierają się na parafrazie pojedynczych zdań z tekstu. Sprawdzają rozumienie na II poziomie przetwarzania.

4.4. *In Österreich sind zwei Mitarbeiter des Wasserwerks ums Leben gekommen.* F-Falsch

Tekst: *[...] Wie die Nachrichtenagentur APA berichtete, wurden in Amstetten zwei Mitarbeiter des Wasserwerks bei Sicherungsarbeiten an einem Damm weggespült. Sie konnten jedoch in einer rund einstündigen Rettungsaktion von der Feuerwehr mit Seilen und Schlauchbooten gerettet werden.*

Jednostka testowa wymaga integracji informacji i prostego inferowania. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania. Pewną trudność podczas rozwiązywania tej jednostki może stanowić identyfikacja kraju, w którym miał miejsce opisany wypadek. W tekście kraj nie jest wprost nazwany, zdający musi wiedzieć, że APA oznacza Austria Presse Agentur, a Amstetten jest miastem położonym w Austrii. Jednakże wiedza ta nie decyduje o poprawnej odpowiedzi, gdyż w tekście opisany jest tylko jeden taki wypadek, ponadto nie zgadza on się z informacją zawartą w jednostce.

4.5. *Manche österreichische Orte waren wegen des Hochwassers nicht mehr erreichbar.* R-Richtig

Tekst: *Die niederösterreichischen Orte Ybbsitz und St. Leonhard wurden überflutet, Ybbsitz war von der Außenwelt abgeschnitten. Auch in der Steiermark waren die Zufahrtsstraßen zu einzelnen Orten nicht mehr passierbar.*

Jednostka wymaga integracji informacji zawartej w dwóch zdaniach. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.



## Zadanie 5

**Format zadania:** dobieranie pytań do odpowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności określania głównych myśli poszczególnych części tekstu.

Wszystkie pytania testowe mają charakter przekrojowy, gdyż odpowiedź na nie wymaga integracji i uogólnienia informacji zawartych w wypowiedzi. Sprawdzają rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania. Poniżej znajdują się pytania oraz te fragmenty wypowiedzi, które ułatwiają przyporządkowanie pytania.

5.1. E – *Welchen Nutzen haben Sie der Menschheit gebracht?*

Tekst: *Diese Frage geniert mich. Ich habe doch niemanden vor dem Tod gerettet und auch keine Therapie entwickelt, die Millionen heilt.[...] Trotzdem glaube ich, das, was der Wissenschaft nützt, ist auch gut für die Menschheit.*

Pytanie testowe utworzone jest z wyrażen występujących w ostatnim zdaniu wypowiedzi, co znacząco ułatwia prawidłowe rozwiązanie tej jednostki testowej.

5.2. A – *Wann haben Sie den Nobelpreis zum ersten Mal für möglich gehalten?*

Tekst: *Als wir die spatter gewürdigten Arbeiten beendet haben hatten, da waren wir uns schon im Klaren: Das ist etwas ganz Wichtiges. Und dann wurde ich ja mit Preisen überschüttet. Und die Leute fingen irgendwann an, den Nobelpreis zu erwähnen.*

5.3. F – *Wie erinnern Sie sich an den Tag, an dem die Preisträger bekannt gegeben wurden?*

Tekst: *Ich werde ihn nie vergessen. Besonders aufgeregt Waren meine Mitarbeiter.*

Poprawny wybór pytania ułatwia zaimek osobowy *ihn* w pierwszym zdaniu.

5.4. C – *Warum brauchen die Wissenschaftler den Nobelpreis in der Forschung?*

Tekst: *Das brauchen wir genau wie der Sport die Fußball-Weltmeisterschaft braucht. Vor allem angesichts des erstaunlich schlechten Images, das Forscher zurzeit haben, ist es wichtig, dass deutlich wird: Mit unserem Tun geht auch etwas Gutes einher. Etwas für die Menschheit.*

Poprawny wybór pytania ułatwia występujący w nim i powtórzony w wypowiedzi czasownik *brauchen*.

5.5. D – *Welchen Eindruck hat die Preisverleihung auf Sie gemacht?*

Tekst: *Die Preisverleihung hat mir sehr gut gefallen.*

Ostatnie zdanie wypowiedzi zawiera bezpośrednią odpowiedź na postawione pytanie, co ułatwia jego przyporządkowanie.

## **Zadanie 6**

**Format zadania:** zadanie wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności wyselekcjonowania informacji.

6.1. *Warum hat Herr Schmidt seine Arbeitsstelle verloren?* (odpowiedź B) *Sein Vertrag wurde nicht verlängert.*

Tekst: *Deshalb war ich sehr schockiert, als man mich zum Gespräch bat und mir eröffnete, dass ich keine Verlängerung des Vertrags bekomme.*

Poprawny wariant odpowiedzi utworzony jest z wyrażen występujących w wypowiedzi – różni się od informacji występującej w tekście właściwie tylko formą gramatyczną (tzw. pytanie tekstowe). Jednostka pod względem konstrukcyjnym nie stanowi odpowiedniego narzędzia testowania rozumienia, gdyż umożliwia wybór poprawnej odpowiedzi bez zrozumienia tekstu, na podstawie fonologicznego podobieństwa wyrażen występujących w odpowiedzi i tekście. Z założenia jednostka sprawdza rozumienie lokalne na II poziomie przetwarzania, ale w praktyce do jej rozwiązania może wystarczyć rozumienie na I poziomie polegające na rozróżnieniu wyrazów.

6.2. *Wie ist Herr Schmidt mit seiner sich abzeichnenden Arbeitslosigkeit umgegangen?* (odpowiedź D) *Er hat bald nach einer neuen Stelle gesucht.*

Tekst: *Zunächst habe ich es nur im engen Kreis erzählt. Dann habe ich aber langsam versucht, mein Netzwerk zu aktivieren. Es war ja noch etwas Zeit bis zum Vertragsende, knapp drei Monate, und bis dahin wollte ich etwas Neues gefunden haben.*

Poprawna odpowiedź stanowi jednozdaniowe streszczenie całej wypowiedzi. Zdający musi dokonać integracji usłyszanych informacji. Implikuje rozumienie globalne na II poziomie przetwarzania.

6.3. *Wie haben die Bekannten von Herrn Schmidt auf seine zu erwartende Arbeitslosigkeit reagiert?* (odpowiedź C) *Sie haben ihn zur Arbeitssuche motiviert.*

Tekst: *Sie betrachteten mich nicht als Opfer, sondern stärkten immer wieder meine Motivation zur weiteren Jobsuche.*

Poprawny wariant odpowiedzi parafrazuje informację zawartą w tekście w jednym zdaniu. Jednostka sprawdza rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania.

6.4. *Wie benimmt sich Herr Schmidt heute anderen Menschen gegenüber?* (odpowiedź A) *Er sucht intensiv nach neuen Bekanntschaften.*

Tekst: *[...] gehe ich mit dem Thema sehr offensive um: Mein Privatleben besteht unter anderem aus Veranstaltungen, auf denen ich mit Leuten ins Gespräch komme und viele neue Kontakte knüpfe. Außerdem ist mir auch Social Networking nicht gleichgültig – ich habe viele interessante Menschen kennengelernt.*

Poprawna odpowiedź stanowi jednozdaniowe streszczenie całej wypowiedzi. Zdający musi dokonać integracji usłyszanych informacji. Moim zdaniem ta jednostka w większym stopniu sprawdza umiejętność określania głównej myśli w obrębie części tekstu niż selekcji informacji. Implikuje rozumienie globalne (części tekstu) na II poziomie przetwarzania.

6.5. *Auf welche Weise sucht Herr Schmidt nach einer neuen Arbeitsstelle?* (odpowiedź B) *Er nutzt die entsprechenden Internetseiten.*

Tekst: *Jetzt recherchiere ich im Internet, [...].*

Poprawny wariant odpowiedzi zawiera sparafrazowane zdanie z tekstu. Jednostka sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

### 6.2.1.3. Wnioski

Powyższa analiza jednostek testowych zastosowanych do pomiaru umiejętności rozumienia ze słuchu wykazała, że:

- Zdecydowana większość jednostek składa się z tzw. pytań parafrazujących czyli parafraz informacji zawartych w jednym lub 2-3 zdaniach (np. 1.1, 1.3/j.niem). Jednostki 1.2, 1.4, 5.1 oraz 6.1 zastosowane w testowaniu języka niemieckiego zbudowane są z pytań tekstowych, czyli wyrażen zaczerpniętych bezpośrednio z tekstu. Można je rozwiązać bez zrozumienia tekstu, wykorzystując brzmieniowe lub/i wizualne podobieństwo informacji występującej w tekście i jednostce. Takie jednostki nie stanowią adekwatnego narzędzia pomiaru zrozumienia.
- Prawie wszystkie jednostki testują rozumienie selektywno-szczegółowe wyrażonych wprost w tekście informacji jedno- lub kilkozdaniowych. Czyste rozumienie selektywne, polegające na wyłowieniu określonego, znanego odbiorcy ciągu znaków, sprawdzają pojedyncze jednostki (3.3, 4.4/j.ang.).
- Testowaniu umiejętności rozumienia globalnego poświęcone są w całości zadania 1,5/ang. i 2, 5/j.niem oraz jednostka 2.5/j.ang. Zadania: 1 i 5 z języka angielskiego oraz 5 z języka niemieckiego sprawdzają rozumienie globalne w postaci rozpoznania głównej myśli tekstu lub poszczególnych części tekstu na II poziomie przetwarzania. Zadanie 2/j.niem. oraz jednostka 2.5/j.ang. nie testują rozumienia globalnego polegającego, zgodnie z wymogami egzaminacyjnymi, na określeniu głównej myśli tekstu, ale na zidentyfikowaniu tematu tekstu, przez co implikuje bardziej powierzchowne rozumienie.
- Zdecydowana większość jednostek sprawdza rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania. Tylko jedna jednostka wymaga złożonego wnioskowania i tym samym sprawdza rozumienie na III poziomie przetwarzania. Natomiast wiele jednostek z powodu wadliwej

konstrukcji umożliwia lub implikuje bardzo płytkie, zlokalizowane na I poziomie, przetwarzanie tekstu. Są to:

- jednostki w zadaniu 1/j.ang. i zadaniu 2/j.niem., które wskutek różnorodności tematycznej tekstów i małej liczby nagłówków, umożliwiają poprawne rozwiązanie zadania za pomocą słów-kluczy, bez zrozumienia tekstu;
  - jednostki zbudowane z pytań tekstowych w teście z języka niemieckiego, które, jak zaznaczono powyżej, można rozwiązać poprzez brzmieniowe porównanie i rozpoznanie w teście wyrażen użytych w jednostce.
- Zadania na poziomie podstawowym i rozszerzonym testują zatem taki sam, bardzo ograniczony repertuar umiejętności w rozumieniu. Sprawdzają one bowiem tylko umiejętności pasywnego odbioru warstwy językowej na II poziomie przetwarzania. Nie wymagają od zdającego zlokalizowanych na III poziomie przetwarzania czynności konstrukcyjnych odnoszących się do treści i formy tekstu, takich jak: interpretacja przekazu i wnioskowanie na temat intencji nadawcy czy kontekstu sytuacyjnego, rozróżnianie formalnego/nieformalnego stylu tekstu.

## **6.2.2. Testowanie rozumienia tekstu pisanego**

W testowaniu rozumienia tekstu pisanego zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym egzaminu maturalnego stosowane są wyłącznie zamknięte jednostki testowe, takie jak: prawda/fałsz, dobieranie, wybór wielokrotny (CKE 2009: 62, 64). Celem poniższej analizy jest zbadanie, jakie cele i poziomy rozumienia implikują poszczególne jednostki testowe.

### **6.2.2.1. Zadania na poziomie podstawowym**

#### **Język angielski**

##### **Zadanie 4**

**Gatunek i treść tekstu:** adaptowany fragment broszury turystycznej zawierającej porady dotyczące ekopodróżowania.

**Format zadania:** dopasowywanie nagłówków do poszczególnych fragmentów tekstu.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** określenie głównej myśli poszczególnych części tekstu.

Zadanie polega na integracji i generalizacji informacji, a następnie wybraniu nagłówka oddającego główną myśl danego fragmentu tekstu. Ponieważ wszystkie fragmenty tekstu, chociaż w sumie stanowią jeden tekst, poruszają różne zagadnienia, do rozwiązania zadania wystarczy rozpoznanie w poszczególnych opisach słów-kluczy. Poniżej przedstawione są nagłówki i słowa-klucze ułatwiające ich dopasowanie do wypowiedzi.

4.1. G – *Drive less*, słowa-klucze w tekście: *public transport, car-free days, cycling*

4.2. H – *Save energy*, słowa-klucze w tekście: *electricity, turn off the lights, short showers*

4.3. B – *Produce less rubbish*, słowa-klucze w tekście: *reuse, plastic cups, plastic bags, reduce waste*.

4.4. A – *Buy local products*, słowa-klucze w tekście: *small shops, regional food, farmers' markets*.

4.5. E – *Share your travel books*, słowa-klucze w tekście: *second-hand bookshop, sightseeing guides, brochures*.

4.6. C – *Avoid flying*, słowa-klucze w tekście: *planes, pollution*.

4.7. F – *Find a green travel agent*, słowa-klucze w tekście: *tour operator, group size*.

Dodatkowy nagłówek: D – *Take part in local cultural events* łatwo jest wyeliminować posługując się tylko rozpoznaniem słów-kluczy, gdyż żaden fragment nie podejmuje nawet zbliżonej problematyki. Jedyne ostatni fragment tekstu zawiera słowa *local culture*, które mogą zmylić zdającego.

## **Zadanie 5**

**Format zadania:** zadanie typu prawda-falsz.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje oraz określania głównej myśli tekstu.

5.1. *When they were at school, Ben and Jerry did the same job.* F-False

Tekst: *Ben drove an ice cream truck and Jerry sold candy and snacks in the school cafeteria.*

Jednostka opiera się na uogólnieniu jednozdaniowej informacji z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

5.2. *They decided to set up an ice cream company when they were at university.* F-False

Tekst: *While working there, he shared a Manhattan apartment with Ben and that's when they decided to go into the food business together.*

Jednostka testowa zawiera sparafrazowaną informację z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

5.3. *Ben and Jerry had other business ideas before opening an ice cream shop.* T-True

Tekst: *At first they thought about making bagels or setting up a bakery [...].*

Jednostka stanowi parafrazę informacji z tekstu, wymaga prostego inferowania na poziomie zdania (*at first = before opening an ice cream shop*). Sprawdza rozumienie lokalne na II poziomie przetwarzania.

5.4. *They opened their first ice cream shop in New York.* F-False

Tekst: *They decided Burlington was an ideal location for an ice cream shop [...].*

5.5. *Ben and Jerry wanted to have good relations with local people.* T-True

Tekst: *Ben and Jerry also did their best to connect with the community [...].*

Jednostki testowe 5.4 i 5.5 stanowią parafrazy jednozdaniowych informacji z tekstu. Sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

5.6. *The text is about the most popular ice cream flavors in the USA.* F-False

Tytuł: *Ben & Jerry's – The Men Behind the Ice Cream.*

Tekst: *One of the best-known companies producing ice cream in America is Ben & Jerry's. But who were Ben and Jerry and how did they succeed?*

Z założenia jednostka powinna sprawdzać rozumienie globalne tekstu. Jednakże odpowiedź zawarta jest już w tytule i pierwszym akapicie. Zatem w większym

stopniu sprawdza rozumienie lokalne niż globalne na II poziomie przetwarzania. Ponadto nie testuje umiejętności określania głównej myśli tekstu, ale rozpoznawania jego tematu.

### **Zadanie 6**

**Format zadania:** zadanie wielokrotnego wyboru z 4 wariantami wypowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności wyselekcjonowania informacji oraz określania głównej myśli tekstu.

6.1. *The postcard says that Miranda's mother (odpowieź C) qualified to take part in a TV show.*

Tekst: *Mom got the postcard a few days ago. It says Congratulations in big curly letters, and at the very top is the address of Studio TV-15 on West 58 th Street. After the years of trying, she has actually made it. She is going to be a contestant on The \$20,000 Pyramid.*

Jednostka testowa wymaga integracji informacji zawartej w kilku zdaniach oraz prostego inferowania. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania, choć może wydawać się trudna z uwagi na zaawansowane słownictwo (*qualify, contestant*).

6.2. *After getting the good news, Miranda's mother (odpowieź B) marked the date in the calendar.*

Tekst: *She drew a pyramid on April 27 and put dollar signs and exclamation marks all around it.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę zdania z tekstu i wymaga prostego inferowania w obrębie zdania. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

6.3. *Miranda intends to help her mother by (odpowieź A) preparing questions for her.*

Tekst: *That's why I sit at my desk every afternoon and write down questions for her.*



6.4. *Miranda may be called a 'latchkey child' because* (odpowiedź A) *no one is at home when she returns from school.*

Tekst: *'Latchkey child' is a name for a kid who stays alone home after school.*

6.5. *Which is true about Richard?* (odpowiedź C) *He is taller than Miranda's mother.*

Tekst: *He looks especially big next to Mom, who's short and tiny [...].*

6.6. *When her mother returns home, Miranda* (odpowiedź C) *does not want to eat anything.*

Tekst: *'Do you want an apple or not?' 'No, and get out of here.'*

Jednostki testowe 6.3-6.6 składają się z parafraz jednozdaniowych informacji zawartych w tekście. Sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

6.7. *The story is about* (odpowiedź C) *a woman preparing for an important day.*

Jednostka sprawdza rozumienie globalne tekstu, polegające na określeniu głównej myśli tekstu, zlokalizowane na II poziomie przetwarzania. Do jej poprawnego rozwiązania wystarczy zrozumienie informacji wyrażonych wprost.

Jednostki testowe 6.1-6.6 zostały zbudowane w oparciu o parafrazy informacji występujących w tekście. Jednostki sprawdzają rozumienie wyrażonych *explicite* informacji szczegółowych, w tym także informacji nieważnych, na które czytelnik w warunkach pozatestowych nie zwróciłby uwagi, np. jednostki 6.5 i 6.6. W tym miejscu należy zauważyć, że rozumienie tekstu literackiego testowane jest w taki sam sposób jak testu informacyjnego, a mianowicie, sprawdzane jest rozumienie kilku wybranych wyrażonych *explicite* informacji szczegółowych. Nie są testowane żadne umiejętności, polegające na głębszej analizie i interpretacji tekstu, jak np. wyszczególniona w standardach egzaminacyjnych umiejętność określania kontekstu komunikacyjnego, tj. nadawcy, odbiorcy oraz formy wypowiedzi.

## Język niemiecki

### Zadanie 4

**Format zadania:** dopasowywanie opisów sytuacji do ogłoszeń.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności wyselekcjonowania informacji.

Do rozwiązania zadania wystarczy rozpoznanie w poszczególnych opisach i ogłoszeniach słów-kluczy, a następnie ich dopasowanie pod względem tematycznym. Takie płytkie przetwarzanie ułatwia fakt, że wszystkie opisy sytuacji i ogłoszenia poruszają różną tematykę. Poniżej przedstawione są słowa-klucze umożliwiające rozwiązanie tego zadania bez zrozumienia tekstu:

4.1. opis: *Erzählungen, lesen* – odpowiedź I: *Autoren, Verlag*.

4.2. opis: *abnehmen, Essgewohnheiten, schlank* – odpowiedź E: *Übergewicht, Ernährungsberater*.

4.3. opis: *Abschlusszeugnis, Praxis, Ratschläge* – odpowiedź B: *Beraterin, Abschlussdiplom*.

4.4. opis: *weiterbilden, Reiseleiterin* – odpowiedź A: *Tourismus, Fernstudium*.

4.5. opis: *ausruhen, Haut, Energie* – odpowiedź G: *Schönheitsfarm, Schwimmbad, Saunen*.

4.6. opis: *Hochzeitstag, schenken* – odpowiedź C: *Edelsteinschmuck, besondere Gelegenheiten*.

4.7. opis: *panisch, Angst, allein* – odpowiedź H: *Phobien, Panikattacken, Angstüberwindung*.

Dodatkowe ogłoszenia: D: *Fremdsprachen, lernen, Sprachreisen* oraz E: *Magersucht, zunehmen* są łatwe do wykluczenia, gdyż dotyczą innych tematów/problemów niż te zaprezentowane w opisach sytuacji.

### Zadanie 5

**Format zadania:** zadanie wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności wyselekcjonowania informacji.

5.1. *Was für eine Schokoladentafel produzierte Hans-Jürgen Roos? (odpowiedź D)  
Sie war die größte der Welt.*

Tekst: *Mehr als 70 Quadratmeter cremige Milkschokolade – eine größere Tafel hat es weltweit noch nie gegeben.*

5.2. *Wie schmecken Kakaobohnen?* (antwort C) *Sie haben einen säuerlich-bitteren Geschmack.*

Tekst: *Die Kakaobohnen schmecken überhaupt nicht schokoladig, sondern ziemlich schlecht: bitter und sauer.*

W jednostkach 5.1 i 5.2 poprawny wariant odpowiedzi utworzony jest z wyrażen występujących w wypowiedzi – różni się od informacji występującej w tekście formą gramatyczną (*größere Tafel [...] weltweit/die größte der Welt; säuerlich-bitteren Geschmack/schmecken [...] bitter und sauer*), przez co umożliwia bardzo płytkie rozumienie polegające na porównaniu i rozpoznaniu wyrazów zawartych w jednostce i tekście (I poziom przetwarzania). Jednostka 5.1 sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe, a jednostka 5.2 – rozumienie selektywne, gdyż zdający poszukuje w tym wypadku informacji w postaci określonego ciągu znaków (nazwa smaku).

5.3. *Wovon war der Wert einer Kakaobohne zur Zeit der Indianer abhängig?* (antwort D) *Von ihrer Farbe.*

Tekst: *Rote Bohnen hatten nämlich einen größeren Wert.*

Jednostka wymaga prostego inferowania i sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

5.4. *Wie konsumierten die Azteken die Kakaobohnen?* (antwort B) *Als Getränk mit Gewürzen.*

Tekst: *Sie mixten aus gemahlenen Kakaobohnen und Wasser ein erfrischendes Getränk. Aber statt es zu süßen, würzten sie es mit Paprika und Pfeffer.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę informacji z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

5.5. *Wann servierte man die Schokolade am spanischen Königshof?* (antwort C) *Nach dem Essen.*

Tekst: *Und so begann man, die Schokolade am Königshof nach allen Mahlzeiten zu servieren.*

Jednostka testowa utworzona jest niemal w całości z wyrażen występujących w tekście (*Schokolade, Königshof, servieren*), a poprawny wariant odpowiedzi jest synonimem wyrazu z tekstu (*Essen/Mahlzeiten*). Do rozwiązania tej jednostki wystarczy rozpoznanie w tekście informacji zawartej w jednostce i znajomość słowa *Mahlzeiten*. Dlatego uważam, że jednostka ta w większym stopniu sprawdza kompetencję leksykalną niż rozumienie tekstu.

5.6. *Warum war Lindts Schokolade lecker?* (odpowieź A) *Lindts Schokoladenmasse wurde besonders lange gerührt.*

Tekst: *An einem Freitag vergaß er seine Schokoladenmaschine auszuschalten. Und diese rührte dann das ganze Wochenende lang die Schokoladenmasse. Die ließ sich dann leicht gießen und man brauchte sie nicht in die Formen zu pressen. Sie war richtig zart wie Butter und lecker.*

Jednostka wymaga integracji informacji zawartych w obrębie kilku zdań i prostego inferowania. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania. Dystraktory B i C są łatwe do wykluczenia, gdyż brzmią niewiarygodnie: *Czekolada Lindta była pyszna, ponieważ: B – Lindt zapomniał włączyć maszynę do robienia czekolady; C – Lindt wciskał czekoladową masę w wąskie foremki.*

5.7. *Welcher Titel passt zu dem Text?* (odpowieź B) *Kleine Geschichte der Schokolade.*

Jednostka sprawdza w większym stopniu rozumienie globalne, polegające na określeniu tematu tekstu, niż umiejętność selekcji informacji. Nie wymaga zastosowania wiedzy pozatekstowej, gdyż wszystkie informacje wyrażone są wprost w tekście. Sprawdza zatem rozumienie na II poziomie przetwarzania. Dystraktory nie stanowią prawdopodobnie brzmiących wariantów odpowiedzi, gdyż w tekście nie ma informacji ani o niezdrowych gatunkach czekolady (A), ani o stu producentach czekolady (C), ani też o najnowszych czekoladowych specjalnościach (D).

## **Zadanie 6**

**Format zadania:** zadanie typu prawda/falsz.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje oraz określania głównej myśli tekstu.

6.1. *Viele Menschen nutzen jeden möglichen Ort zum Lesen.* R-Richtig

Tekst: *Viele tun es täglich, egal ob in der Bahn, im Café, in der Hängematte oder Badewanne – sie lesen.*

6.2. *Am Welttag des Buches schenken die Männer in Katalonien ihrer Geliebten ein Buch.* F-Falsch

Tekst: *Traditionell schenken die Männer an diesem Tag ihrer Liebsten eine Rose und bekommen dafür ein Buch.*

6.3. *Am Welttag des Buches bekommen die Reisegäste der Schweizer Bahn etwas zum Lesen geschenkt.* R-Richtig

Tekst: *Unter dem Motto “Reisezeit ist Lesezeit” werden an Bahnhöfen in der Schweiz kleine Lektüregeschenke an Reisende verteilt.*

6.4. *Am 23. April werden in Wien Interviews direct aus einer speziellen Straßenbahn gesendet.* R-Richtig

Tekst: *In Wien fährt am Welttag des Buches eine spezielle Straßenbahn. Sie ist mit Mikrofonen und allen technischen Anlagen ausgestattet, die für eine Übertragung notwendig sind. Die Straßenbahn ist ein komplettes Radiostudio, wo Moderatoren Gespräche mit prominenten Persönlichkeiten über das Lesen führen.*

6.5. *Am Welttag des Buches lehrt man Analphabeten das Lesen.* F-Falsch

Tekst: *Vielleicht sollte man in Zukunft an diesem weltweiten Feiertag auch etwas gegen den Analphabetismus tun.*

6.6. *Der Text handelt von verschiedenen Lesetechniken.* F-Falsch

Wszystkie powyższe jednostki testowe stanowią parafrazy lub generalizacje informacji występujących w tekście. Wszystkie informacje wyrażone są *explicite*, a zatem jednostki implikują rozumienie wyłącznie na II poziomie przetwarzania. Jednostka 6.6, która z założenia sprawdza rozumienie globalne tekstu, jest stosunkowo łatwa, gdyż, po pierwsze, w tekście nie ma żadnej informacji na temat technik czytania, a samo słowo *Lesetechnik* czy jego synonim nie pojawia się w żadnym zdaniu, po drugie, wymaga określenia tematu tekstu, a nie wyodrębnienia jego głównej myśli.

#### **6.2.2.2. Zadania na poziomie rozszerzonym**

##### **Język angielski**

##### **Zadanie 7**

**Format zadania:** zadanie wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności wyselekcjonowania informacji.

7.1. *In the nightmare, Grace (odpowieź B) met a woman she knew.*

Tekst: *Someone was calling me. A voice I recognized.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę informacji z tekstu. Jej rozwiązanie wymaga prostego inferowania. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

7.2. *The letter Grace received (odpowieź A) was brought by her maid.*

Tekst: *The letter had arrived on a Tuesday morning late in November and Sylvia had brought it, when she came to make my bed and do the laundry.*

Poprawne rozwiązanie tej jednostki testowej wymaga od ucznia przede wszystkim rozpoznania znaczenia słowa *maid* = *someone who makes the bed and does the laundry*. Dlatego, według mnie, powyższa jednostka w większym stopniu sprawdza kompetencję leksykalną niż rozumienie tekstu.

7.3. *The author of the letter wanted Grace to (odpowieź C) become a consultant for the film.*

Tekst: *She wanted me to look at her sets, to remember things and places from long ago, to tell her what our life was like back then.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę jednozdaniowej informacji z tekstu. Jednostka sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

7.4. *The first letter from Ursula (odpowieź C) reminded Grace about some TV programs she had watched.*

Tekst: *The letter brought back to my mind the tragic events connected with Robbie and the Hartford sister. I remembered a documentary I had watched months ago. [...] Another time, reading the newspaper, my eye was drawn to Emmeline's name in a write-up in the television guide; a program celebrating seventy years of British films.*

Jednostka testowa wymaga integracji i uogólnienia informacji zawartych w kilku zdaniach. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

7.5. *Grace decided to answer the second letter because she (odpowieź D) got interested in the woman who had contacted her.*

Tekst: *[...] I wanted to meet this Ursula Ryan who plans to bring all these people to life again.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę informacji z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

Jednostki testowe w zadaniu 7 utworzone są z parafraz, przede wszystkim uogólnień informacji występujących w tekście. Sprawdzają rozumienie wybranych informacji szczegółowych wyrażonych *explicite* na II poziomie przetwarzania. Tak samo jak w przypadku zadania 6 w teście z języka angielskiego na poziomie podstawowym, testowanie rozumienia tekstu literackiego niczym się tutaj nie różni od testowania rozumienia tekstu informacyjnego. Nie są testowane żadne umiejętności polegające na głębszej analizie i interpretacji tekstu, jak np. wyszczególniona w standardach egzaminacyjnych umiejętność określania kontekstu komunikacyjnego, tj. nadawcy, odbiorcy oraz formy wypowiedzi

## Zadanie 8

**Format zadania:** uzupełnianie tekstu brakującymi zdaniami.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.

Poniżej znajduje się tekst wraz z uzupełnionymi lukami (zdania wstawione zostały pogrubione).

8.1. E – rozpoznawanie związków za pomocą sygnałów przyczyny i znaczenia referencyjnego zaimka.

*The interview was remarkable. (E) **Not because of anything that was said, though.** It was rather so because [...].*

8.2. F – rozpoznawanie związków za pomocą sygnałów kontrastu.

*It is true that some British accents are impenetrable to many foreign ears, sometimes even hard to understand in other parts of the UK. (F) **But I wouldn't have thought Ms Boyle's accent that hard to decipher among her fellow Brits or even Americans.** Obviously, CBS thought otherwise.*

8.3. B – rozpoznawanie związków za pomocą sygnałów przykładu.

*(B) **I should add that some Americans also find very upper-class British accents hard to understand.** For example, Princess Anne had a tough time being understood when she visited some teenagers in New York during her visit to the States.*

8.4. D – rozpoznawanie związków za pomocą sygnałów kontrastu i treści.

*I have appeared regularly on US TV for almost three decades now, and fortunately, no US broadcaster has yet found it necessary to use subtitles. (D) **Just to be sure, however, I think I'll take an interpreter to my Valentine's Day lunch.** In matters of the heart it's dangerous to be misunderstood.*

Zadanie polega na włączeniu jednozdaniowych informacji do tekstu. W tym celu zdający musi wykazać się znajomością wyżej wymienionych wzorców organizacji retorycznej tekstów. Ponadto jednostki 8.3 i 8.4 wymagają wnioskowania w oparciu o wiedzę ogólną. Aby je rozwiązać, uczeń musi wiedzieć, że księżna



reprezentuje klasę wyższą, a dzień św. Walentego jest dniem zakochanych (*matters of the heart*). Zadanie sprawdza zatem rozumienie na II i III poziomie przetwarzania.

## **Język niemiecki**

### **Zadanie 7**

**Format zadania:** zadanie wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności wyselekcjonowania informacji.

7.1. *Warum hat Freddy Nock angefangen, auf dem Seil zu laufen?* (odpowieź B) *Er setzte eine Familientradition fort.*

Tekst: *Seit 1770 läuft die Zirkus-Familie auf dem Seil, die Familiengeschichte bedeutet ihm viel.*

Jednostka testowa wymaga prostego inferowania o charakterze przyczynowo-skutkowym: *historia rodziny dużo znaczyła dla Freddiego* (informacja z tekstu), *dlatego kontynuował tradycję rodzinną* (poprawna odpowiedź). Jednostka sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

7.2. *Was passierte, als Freddy Nock 18 war?* (odpowieź A) *Er fiel auf den harten Boden hinunter.*

Tekst: *Mit 18 wurde Freddy Nock erwachsen: Er stürzte vom Seil. Aus vier Metern Höhe, auf Beton.*

Odpowiedź stanowi parafrazę zdania z tekstu. Jednostka sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

7.3. *Was hat Freddy Nock mit 41 Jahren vor?* (odpowieź C) *Auf dem Bahnseil bis zur Gipfelstation zu laufen.*

Tekst: *Er will auf dem fünf Zentimeter breiten Drahtseil der Gletscherbahn zur Gipfelstation der Zugspitze laufen.*

Jednostka testowa zawiera informację z tekstu przytoczoną w niemal dosłownym brzemieniu (tzw. pytanie tekstowe), przez co umożliwia płytkie, zlokalizowane na I poziomie, przetwarzanie, polegające na rozpoznaniu wizualnie podobnych wyrazów. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe tekstu.

7.4. Was bezeichnete man in Südkorea als sensationell? (antwort D) Dass Freddy sich für die Rettung anderer Artisten einsetzte.

Tekst: Ein Seilläufer aus Usbekistan verlor seine Balancierstange, stürzte, konnte sich halten und saß hilflos auf dem Seil. Freddy Nock ergriff die Initiative und marschierte los bis zu dem Usbeken, setzte sich neben ihn, besprach die Lage – lief dann, quasi als Stütze für ihn vorweg, Richtung Sicherheit. Das Unglaubliche wiederholte sich am Tag darauf bei einem Chinesen.

Jednostka testowa wymaga integracji i uogólnienia informacji zawartych w kilku zdaniach. W większym stopniu sprawdza rozumienie globalne (części tekstu) niż selekcję informacji – umiejętności na II poziomie przetwarzania.

## **Zadanie 8**

**Format zadania:** dobieranie nagłówków do każdego akapitu.

**Cel zadania (wg standardów egzaminacyjnych):** sprawdzenie umiejętności określania głównych myśli poszczególnych części tekstu.

Poniżej znajdują się nagłówki i te fragmenty tekstu, które umożliwiają ich dopasowanie.

### 8.1. A – Die sinkende Zahl der Bundesbürger

Tekst: Heute leben mehr als 82 Millionen Menschen in Deutschland, im Jahr 2050 werden es nur noch 69 bis 74 Millionen sein, prognostiziert das Statistische Bundesamt in Wiesbaden.

### 8.2. A – Immer höheres Alter der Deutschen

Tekst: Es wird aber nicht nur weniger Kinder, sondern immer mehr ältere Menschen geben, die zudem noch länger leben.

### 8.3. F – Viele Pflegebedürftige von Familie betreut

Tekst: Mehr als zwei Drittel (69 Prozent, 1,44 Millionen) der Pflegebedürftigen wurden zu Hause versorgt. Über eine Million Menschen wurden allein durch die Angehörigen gepflegt.

### 8.4. C – Pflegebedarf vom Geschlecht abhängig

Tekst: *Interessant ist, dass Frauen ab dem 80. Lebensjahr eher pflegebedürftig sind als Männer in diesem Alter.*

#### 8.5. C – Lebensqualität für Ältere wichtig

Tekst: *Von zentraler Bedeutung für den einzelnen Menschen ist die Frage, ob die gewonnen Lebensjahre in Gesundheit oder Krankheit verbracht werden. Ob man, auch im hohen Alter, am gesellschaftlichen Leben teilhaben kann.*

Aby prawidłowo dopasować nagłówki, uczeń musi zrozumieć każdy akapit szczegółowo, a następnie dokonać uogólnienia zawartych w nim informacji. Prostego inferowania wymaga w zasadzie tylko ostatnia jednostka testowa. W tym przypadku uczeń może wywnioskować na podstawie tekstu, że o jakości życia w starości decyduje stan zdrowia i możliwość uczestniczenia w życiu społecznym. Całe zadanie sprawdza umiejętność wyodrębniania głównej myśli poszczególnych części tekstu na II poziomie przetwarzania.

### 6.2.2.3. Wnioski

Z analizy poszczególnych jednostek testujących rozumienie tekstów pisanych wpływają bardzo podobne wnioski jak w przypadku rozpatrywanych wcześniej zadań w zakresie rozumienia ze słuchu:

- Zdecydowana większość jednostek składa się z tzw. pytań parafrazujących czyli parafraz informacji zawartych w jednym lub 2-3 zdaniach. Jednostki 5.1 i 5.2 oraz 7.3 zastosowane w teście z języka niemieckiego zbudowane są z pytań tekstowych, czyli wyrażen zaczerpniętych bezpośrednio z tekstu. Można je rozwiązać bez zrozumienia tekstu, wykorzystując brzmieniowe lub/i wizualne podobieństwo informacji występującej w teście i jednostce. Takie jednostki nie stanowią adekwatnego narzędzia pomiaru zrozumienia.
- Prawie wszystkie jednostki testują rozumienie selektywno-szczegółowe wyrażonych wprost informacji jedno- lub kilkozdaniowych. Czyste rozumienie selektywne polegające na wyłowieniu określonego, znanego

odbiorcy ciągu znaków nie jest przedmiotem kontroli, z wyjątkiem jednostki 5.2 w teście z języka niemieckiego.

- Testowaniu umiejętności rozumienia globalnego poświęcone jest w całości zadanie 4/j.ang. oraz jednostki 5.6, 6.7/j.ang i 5.7, 6.6/j.niem. Zadania: 4 z języka angielskiego i 8 z języka niemieckiego sprawdzają umiejętność rozpoznania głównej myśli poszczególnych części tekstu, zaś jednostka 6.7 (j. ang.) dotyczy głównej myśli całego tekstu – wszystkie kontrolują rozumienie na II poziomie przetwarzania. Pozostałe jednostki nie testują rozumienia globalnego polegającego, zgodnie z wymogami egzaminacyjnymi, na określeniu głównej myśli tekstu, ale na zidentyfikowaniu tematu tekstu, przez co implikują bardziej powierzchowne rozumienie.
- Zdecydowana większość jednostek sprawdza rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania. Tylko pojedyncze jednostki w zadaniu 8 z języka angielskiego wymagają złożonego wnioskowania i tym samym sprawdzają rozumienie na III poziomie przetwarzania. Natomiast niektóre jednostki z powodu wadliwej konstrukcji umożliwiają lub implikują bardzo płytkie, zlokalizowane na I poziomie, przetwarzanie tekstu. Są to jednostki zbudowane z pytań tekstowych w teście z języka niemieckiego, które, jak zaznaczono powyżej, można rozwiązać poprzez brzmieniowe porównanie i rozpoznanie w tekście wyrażen użytych w jednostce.
- Zadania na poziomie podstawowym i rozszerzonym testują zatem taki sam, bardzo ograniczony repertuar umiejętności w rozumieniu. Sprawdzają one przede wszystkim umiejętności odbioru zawartości semantycznej na II poziomie przetwarzania. Wszystkie zastosowane w testach maturalnych teksty traktowane są jako zbiory informacji o funkcji poznawczej. Również teksty literackie, które spełniają jeszcze dwie istotne funkcje: emocjonalną i estetyczną, użyte tutaj zostały w taki sam sposób jak teksty informacyjne. Zdający ani nie odczytuje sytuacji mówienia w tekście, ani nie analizuje stylu

utworu – nie dokonuje zatem żadnej z dwóch podstawowych czynności rozumienia tekstu literackiego (Pawłowska 2008: 228 i nast.). Towarzyszące im zadania nie wymagają zlokalizowanych na III poziomie przetwarzania czynności konstrukcyjnych, odnoszących się do treści i formy tekstu, takich jak: interpretacja przekazu i wnioskowanie na temat intencji nadawcy czy kontekstu komunikacyjnego (nadawca-odbiorca, forma tekstu), rozróżnianie formalnego/nieformalnego stylu tekstu. Zadania nie sprawdzają też umiejętności oddzielania faktów od opinii – jedynej umiejętności różnicującej oba poziomy egzaminu maturalnego.

### 6.3. Techniki testowania rozumienia tekstów pisanych i słuchanych

Na egzaminie maturalnym do pomiaru sprawności receptywnych na obu poziomach zaawansowania językowego stosowane są te same, zamknięte techniki testowania: zadania wielokrotnego wyboru, na dobieranie oraz typu prawda/fałsz. Poniższa tabela ilustruje wykorzystanie poszczególnych typów zadań na egzaminie maturalnym w 2011 roku.

Poziom podstawowy i rozszerzony	Zadania wielokrotnego wyboru	Zadania na dobieranie	Zadania typu prawda/fałsz
<b>Język angielski</b>	zad.3.	zad. 1	zad. 2
<b>Rozumienie tekstu słuchanego</b>	zad. 6	zad. 5	zad. 4
<b>Język angielski</b>	zad. 6	zad. 4	zad. 5
<b>Rozumienie tekstu pisanego</b>	zad. 7	zad. 8	
<b>Język niemiecki</b>	zad. 3	zad. 2	zad 1
<b>Rozumienie tekstu słuchanego</b>	zad. 6	zad. 5	zad. 4
<b>Język. niemiecki</b>	zad. 5	zad. 4	zad. 6
<b>Rozumienie tekstu pisanego</b>	zad. 7	zad. 8	

Tab. 14. Rodzaje zadań na egzaminie maturalnym w 2011 roku

Tabela pokazuje, że w testowaniu rozumienia ze słuchu znalazły zastosowanie wszystkie typy zadań w takim samym ilościowym zakresie. Natomiast

w testowaniu rozumienia tekstu pisanego na poziomie rozszerzonym nie wykorzystano techniki typu prawda/fałsz.

### **6.3.1. Jednostki wielokrotnego wyboru**

#### **6.3.1.1. Poprawność konstrukcyjna jednostek wielokrotnego wyboru**

Jednym z podstawowych narzędzi testowania sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym są zadania wielokrotnego wyboru. Pomimo licznych wad i ograniczeń, zadania wielokrotnego wyboru nadal pozostają jedną z najczęściej stosowanych metod testowania sprawności receptywnych. Warto zatem bliżej przyjrzeć się budowie jednostek wielokrotnego wyboru i ocenić ich konstrukcyjną poprawność. W celu zachowania przejrzystości wyводу, poniżej jeszcze raz zostaną zaprezentowane reguły ich tworzenia (zob. rozdz. 2.7.1.1).

##### **1. W odniesieniu do jednostek testu wielokrotnego wyboru**

- a) Jednostki testowe powinny w znacznym stopniu pokrywać się z pytaniami, jakie czytający/słuchający postawiłby w rzeczywistym procesie recepcji tekstu, innymi słowy, powinny sprawdzać zrozumienie jednej ważnej informacji lub problemu.
- b) Jednostki nie mogą być współzależne, tj. odpowiedź na jedną nie wpływa na rozwiązanie innej jednostki.
- c) Nie jest możliwe rozwiązanie jednostki na podstawie posiadanej wiedzy ogólnej, bez uprzedniego przeczytania/wysłuchania tekstu.
- d) Jednostka powinna być sformułowana w sposób krótki, nieskomplikowany i precyzyjny, tj. trzony nie powinny zawierać niepotrzebnych słów i zdań, a dystraktory winny być jasne i jednoznaczne.
- e) Aby zagwarantować rzetelność pomiaru, należy pamiętać o odpowiedniej (nie za małej) liczbie jednostek testowych.

##### **2. Niepoprawne warianty odpowiedzi (dystraktory) powinny:**

- a) dotyczyć informacji relewantnych z punktu widzenia podjętych rozważań i głównej myśli tekstu, nie powinny zmuszać zdającego do ponownego czytania tekstu i wnikliwej analizy określonych szczegółów, które wcześniej

zostały przez niego uznane za nieistotne i ignorowane lub umknęły jego uwadze;

- b) wydawać się zdającemu atrakcyjne, czyli prawdopodobne i przekonujące, nie mogą być trywialne, niepoważne;
- c) pasować do trzonu pod względem gramatycznym;
- d) być podobnej długości, o podobnym zakresie treściowym i złożoności gramatycznej;
- e) być pozbawione negacji, a jeśli ona występuje, powinna być jasno oznaczona;

(Chodkiewicz 1986: 146; Niemierko 1999: 122-123; *Przewodnik...* 2004: 126-127; Adamczak-Krysztowicz 2007: 66).

### **3. Konstruując dystraktory wykorzystuje się:**

- a) informacje znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi (w zdaniach występujących przed lub po niej);
- b) podobnie brzmiące wyrazy;
- c) błędne parafrazy prawidłowej odpowiedzi;
- d) informacje nieistotne z punktu widzenia postawionego pytania;
- e) różne formy modyfikacji prawidłowej odpowiedzi, za pomocą negacji, określeń częstotliwości, ilości, stopnia;
- f) czasowniki modalne, subtelnie zmieniające znaczenie zdania;
- g) spójniki łączące zdania o innym znaczeniu;
- h) elementy leksykalne;
- i) kontrast (Corbluth 1975, za: Chodkiewicz 1986: 144-145).

### **Testowanie rozumienia ze słuchu**

#### **Zadania na poziomie podstawowym**

Ad 1. Jednostki wielokrotnego wyboru zastosowane na poziomie podstawowym zachowują ogólne zasady wyszczególnione w punkcie 1, tj. dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne.

Ad 2. Dystraktory:

- a) dotyczą informacji istotnych;

- b) brzmią prawdopodobnie i są przekonujące. Zastrzeżenia pod tym względem można mieć do dystraktora 3.1C w teście z języka niemieckiego, który zdający może wyeliminować na podstawie posiadanej wiedzy ogólnej (*Warum hat sich Sabine für ihren jetzigen Beruf entschieden? C. Sie hat das Abitur nicht bestanden*);
- c) są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- d) cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- e) nie zawierają negacji.

Ad 3. Dystraktory w teście z języka niemieckiego zbudowane są w oparciu o informacje oraz pojedyncze jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi. Mogą one zmylić ucznia, który nie zrozumiał tekstu, lecz wychwycił niektóre słowa. Większe zróżnicowanie konstrukcyjne wykazują jednostki wielokrotnego wyboru zastosowane w testach z języka angielskiego. Do ich budowy wykorzystano bowiem zarówno informacje znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi (w zdaniach występujących przed lub po niej), np. 3.3 A i B; 3.4 B i C; oraz – w mniejszym zakresie – informacje nieistotne z punktu widzenia postawionego pytania, np. 3.2 B i C.

### **Zadania na poziomie rozszerzonym**

Ad 1. Jednostki wyboru wielokrotnego zastosowane na poziomie rozszerzonym zachowują ogólne zasady wyszczególnione w punkcie 1, tj. dotyczą pojedynczych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz – w większości – są krótkie i precyzyjne. Wyjątek stanowią niektóre trzony w jednostkach wyboru wielokrotnego w teście z języka niemieckiego. Są one dość długie i skomplikowane, co może utrudniać recepcję audialną. Jak już wspomniano, szczególnie duże znaczenie w odniesieniu do jednostek testujących rozumienie ze słuchu ma precyzja i oszczędność słowna trzonów i wariantów odpowiedzi. Chodzi bowiem o to, by, po pierwsze, rozbudowane jednostki nie stanowiły dodatkowego obciążenia pamięci roboczej podczas słuchania oraz, po drugie, by nie stanowiły testu sprawdzającego umiejętność czytania (Adamczak-Krysztowicz 2009b: 130).

Podczas konstrukcji trzonów 6.2 i 6.3 nie zachowano tej reguły:



6.2. *Wie ist Herr Schmidt mit seiner **sich abzeichnenden** Arbeitslosigkeit umgegangen?*

6.3. *Wie haben die bekannten von Herrn Schmidt auf seine **zu erwartende** Arbeitslosigkeit reagiert?* (podkreślenia – E.P.-P.)

Użyto tutaj konstrukcji imiesłowowych Gerundivum (wyrazy pogrubione), które wydłużają i komplikują strukturę trzonu. Gdy usuniemy te formy, pytanie nie zmienia swego sensu oraz nie wymaga modyfikacji wariantów odpowiedzi, a co więcej, brzmi bardziej naturalnie i zrozumiale. Zastosowanie konstrukcji imiesłowowych wydaje się więc być tutaj zabiegiem zbędnym oraz, mając na uwadze słuchanie jako przedmiot testowania, całkowicie chybionym. Co więcej, rozbudowane pytania testowe stanowią tutaj uboczną trudność w pomiarze konstruktu (*construct-irrelevant variance*), podważając tym samym trafność konstrukcyjną całego testu.

Ad 2. Dystraktory:

- a) dotyczą informacji istotnych;
- b) brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- c) są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- d) cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- e) nie zawierają negacji.

Ad 3. Dystraktory w teście z języka niemieckiego są zbudowane w oparciu o informacje fałszywe lub nieistotne oraz pojedyncze jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi. Również w teście z języka angielskiego podstawę do budowy większości dystraktorów stanowiły słowa znajdujące się w pobliżu poprawnej odpowiedzi. Ponadto wykorzystano informacje nieistotne z punktu widzenia postawionego pytania (np. 6.1 B) oraz różne formy modyfikacji prawidłowej odpowiedzi za pomocą określeń częstotliwości (np. 6.1 A). Natomiast w teście z języka niemieckiego niektóre dystraktory prezentują informacje i zbudowane są ze słów, które nie występują w tekście (np. 6.1 A, C; 6.2 A; 6.4 D). Takie dystraktory łatwiej jest wykluczyć, gdyż tekst nie dostarcza żadnych treściowych lub leksykalnych wskazówek mogących zmylić słuchającego. Jedyną

zaletą jest ich przekonujący, wiarygodny charakter, co w przypadku ulotnego przekazu audialnego, może okazać się wystarczające do ich wybrania.

## **Rozumienie tekstu pisanego**

### **Zadania na poziomie podstawowym i rozszerzonym**

Ad 1. Jednostki wyboru wielokrotnego zastosowane w testowaniu rozumienia tekstu pisanego na poziomie podstawowym i rozszerzonym (zad. 6,7/j. ang.; zad. 5,7/j. niem.) zachowują zasady wyszczególnione w punkcie 1, tj.

- a) w większości dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień. Wątpliwości pod tym względem budzą jednostki 6.2; 6.5 i 6.6 (j.ang.), które dotyczą bardzo szczegółowych informacji wymagających powtórnego wnikliwego przeczytania tekstu, jak: zaznaczanie daty w kalendarzu, wzrost bohatera czy zajęcia Mirandy po powrocie matki do domu;
- b) nie są współzależne;
- c) nie testują wiedzy pozatekstowej;
- d) są krótkie i precyzyjne.

Ad 2. Dystraktory:

- a) dotyczą informacji istotnych;
- b) brzmią prawdopodobnie i są przekonujące;
- c) są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- d) cechuje je podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy;
- e) w większości nie zawierają negacji - wyjątek stanowi nieoznaczona negacja w dystraktorze 6.5 B/j.ang.

Ad 3. W teście z języka angielskiego wszystkie jednostki są zbudowane w oparciu o nieistotne lub fałszywe informacje oraz pojedyncze jednostki leksykalne znajdujące się w zdaniach sąsiadujących z poprawną informacją. Natomiast w teście z języka niemieckiego zastosowano dystraktory dwojakiego rodzaju: 1) utworzone z informacji i/lub słów występujących w pobliżu poprawnej odpowiedzi oraz 2) podające informacje prawdopodobnie brzmiące, które jednakże ani nie zawierają słów z tekstu, ani też nie prezentują zawartych w nim (fałszywych lub nieistotnych) informacji. Do takich dystraktorów należy np. 5.4 C; 5.5 D; 5.7 A, D. Ułatwiają one

odgadnięcie prawidłowej odpowiedzi jeszcze w większym stopniu niż w przypadku słuchania, gdyż czytający ma pełną kontrolę nad tekstem i może dowolnie, wielokrotnie do niego wracać.

Powyższa analiza pokazuje, że, ogólnie rzecz ujmując, zadania wielokrotnego wyboru z języka angielskiego zostały utworzone poprawnie, zgodnie z obowiązującymi zasadami ich konstrukcji. Ujawnione niedostatki w zadaniach z języka niemieckiego mogą wpływać na ostateczny wynik testu, zwłaszcza w przypadku zdających o małych umiejętnościach językowych, np. poprzez ułatwienie wykluczenia niektórych dystraktorów i zwiększenie szansy odgadnięcia prawidłowej odpowiedzi lub utrudnienie zrozumienia wskutek obciążenia pamięci roboczej.

### **6.3.1.2. Typy zdań wprowadzających w jednostkach a rozumienie ze słuchu**

Tekstem audialnym stosowanym we wszystkich zadaniach wielokrotnego wyboru testujących rozumienie ze słuchu jest wywiad. Jednostki testowe zachowują linearny porządek rozmowy, tj. ułożone są w kolejności, w jakiej pytania i odpowiedzi pojawiają się wywiadzie. Ułatwia to zdającemu jednoczesne śledzenie rozmowy i rozwiązywanie zadania. W zastosowanych jednostkach wielokrotnego wyboru można wyodrębnić następujące sposoby konstruowania tekstu wprowadzającego (pytania lub trzonu):

1. Tekst wprowadzający ma formę pytań, które treściowo i językowo pokrywają się z pytaniami zadawanymi rozmówcy przez osobę przeprowadzającą wywiad, są takie same lub w bardzo niewielkim stopniu zmienione, np. poprzez zmianę osoby z formy grzecznościowej „pan/pani” na trzecią osobę liczby pojedynczej i zastąpienie czasownika synonimem. Taki typ pytań testowych stosowany jest głównie w jednostkach wielokrotnego wyboru z języka niemieckiego, np.:

Tekst audialny: *Reporter: Wie sind Sie zu Ihrem jetzigen Beruf gekommen?*

Pytanie testowe: 3.1. *Warum hat sich Sabine für Ihren jetzigen Beruf entschieden?*

Tekst audialny: *Reporter: Was haben Sie gemacht?*

Pytanie testowe: 3.2. *Was hat Sabine gemacht, um Polizistin zu werden?*

Tekst audialny: Reporter: *Wie sieht dann Ihr Alltagsdienst aus?*

Pytanie testowe: 3.3. *Wie sieht Sabines Alltagsdienst aus?*

Tekst audialny: Reporter: *Herr Schmidt, wie haben Sie Ihre Arbeitsstelle verloren?*

Pytanie testowe: 6.1. *Warum hat Herr Schmidt seine Arbeitsstelle verloren?*

Tekst audialny: *Und wie verhalten Sie sich heute anderen Menschen gegenüber?*

Pytanie testowe: 6.4. *Wie benimmt sich Herr Schmidt heute anderen Menschen gegenüber?*

W przypadku języka angielskiego taki typ pytań testowych występuje tylko w jednej jednostce testowej, przy czym pytanie przeprowadzającego wywiad jest bardziej rozbudowane od pytania testowego:

Tekst audialny: Interviewer: *And now a more practical question. I'm sure you have hundreds of recipes at home. How do you organize them? On a computer, recipe cards or do you have a filing system?*

Pytanie testowe: 6.3. *How does David organize his recipes?*

2. Tekst wprowadzający ma formę pytania, które stanowi parafrazę pytania zadanego w wywiadzie. Zakresy treściowe obu pytań są takie same, np.:

Tekst audialny: Reporter: *Wie gehen Sie bei Ihrer Jobsuche vor?*

Pytanie testowe: 6.5. *Auf welche Weise sucht Herr Schmidt nach einer neuen Arbeitsstelle?*

3. Tekst wprowadzający ma formę pytania skonstruowanego bezpośrednio w oparciu o wypowiedź bohatera wywiadu. Jego zakres treściowy jest węższy od pytania zadanego przez osobę przeprowadzającą wywiad, np.:

Tekst audialny: Interviewer: *So, how did you get started in the profession?*

Pytanie testowe: *Which event was the most important one for her career?*

4. Tekst wprowadzający ma formę trzonu, którym jest początek zdania wymagający dokończenia. Początek zdania:

a) stanowi parafrazę pytania zadanego przez osobę przeprowadzającą wywiad, np.  
Tekst audialny: *On your Internet site you show a great variety of photo. But what do you like photographing the most when you are not at work?*

Trzon: 3.3. *On holiday, Eleanor likes taking photos of*

b) pod względem treściowym oparty jest na wypowiedzi bohatera wywiadu, a nie na pytaniu dziennikarza, np.:

Tekst audialny: Interviewer: *You've already worked with some top fashion models. What is it like?*

Eleanor: *It's wonderful to work with professional models [...].*

Trzon: 3.5. *Eleanor likes working with fashion models because they...*

Tekst audialny: Interviewer: *Why did you decide to pursue a culinary career?*

Chef David Lawrence: *I moved to Los Angeles at 23 because [...].*

Trzon: 6.2. *David went to Los Angeles in order to*

c) odnosi się do całości tekstu i razem z poprawną odpowiedzią stanowi zdanie wyrażające ogólny sens tekstu, np.:

Trzon: 6.5. *In the interview, David mentions*

Sposób budowania zdania wprowadzającego ukazany w punkcie 4b) dominuje w jednostkach testowych w zakresie języka angielskiego.

Należy zauważyć, że w przypadku pokrywania się pytań testowych z pytaniami zadawanymi w wywiadzie (punkt 1) śledzenie tekstu słuchowego jest bardzo łatwe. Po pierwsze, widząc i słysząc to samo pytanie zdający ma pewność, że nadchodzący fragment tekstu zawiera odpowiedź na postawione pytanie. Po drugie, zbieżność formalna i semantyczna pomiędzy pytaniami testowymi i tekstem audialnym znacząco ułatwia rozumienie ze słuchu, zdający otrzymuje bowiem gotowy zapis zdań występujących w przekazie audialnym. Trudniej jest natomiast, gdy pytania testowe formą językową odbiegają od pytań pojawiających się w wywiadzie, np. gdy są ich parafrazą. W obu przypadkach, poprawna odpowiedź stanowi jednozdaniowe streszczenie czy też uogólnienie całej wypowiedzi bohatera wywiadu (np. 3.4, 6.4/j. niem.) lub też zawiera jedną z wielu informacji

pojawiających się w wypowiedzi uczestnika wywiadu (np. 3.1, 6.1/j. niem.) Tym samym, aby rozwiązać takie jednostki testowe zdający musi dokonać integracji (rozumienie globalne) lub też wyboru określonych informacji.

W sytuacji, gdy pytania testowe nie tylko formą językową, ale i zakresem treściowym, różnią się od pytań pojawiających się w tekście audialnym, śledzenie tekstu jest znacznie trudniejsze. Co więcej, zdający może odczuwać pewien niepokój, gdyż nie jest pewny, w którym momencie usłyszy odpowiedź. Ponadto pytania zbudowane w oparciu o wypowiedź uczestnika wywiadu sprawdzają w większym stopniu umiejętność wyselekcjonowania informacji szczegółowych niż rozumienie globalne.

Podsumowując należy stwierdzić, że, o ile można zaakceptować semantyczną zbieżność pytań zadawanych w wywiadzie i pytań użytych w jednostkach testowych (np. w formie parafraz), językowe pokrywanie się tekstu i jednostek testowych stanowi uboczne ułatwienie w testowaniu rozumieniu ze słuchu (*construct-irrelevant variance*), podważając tym samym trafność takiego testu.

### **6.3.2. Zadania na dobieranie**

Na egzaminie maturalnym w 2011 roku zastosowano trzy rodzaje zadań na dobieranie:

- dopasowywanie nagłówków do tekstów lub poszczególnych części tego samego tekstu, np.: zad. 2/j. niem. podst., zad. 5/j. niem. podst., zad. 1,4/j. ang. podst.;
- dopasowywanie opisów sytuacji do ogłoszeń: zad. 4/j. niem. podst.;
- uzupełnianie luk w tekście podanymi zdaniami: zad. 8/j. ang. podst.

Poniżej zostanie szerzej omówiony, jak się okazuje najbardziej wymagający pod względem konstrukcyjnym, pierwszy typ zadań.

Jak już zaznaczono podczas analizy poszczególnych jednostek testowych, duże znaczenie w tego typu zadaniach ma tematyka tekstów i ilość nagłówków do wyboru. Jeśli każdy tekst porusza inny problem, tak jak ma to miejsce w zadaniach 1, 4/j. ang. oraz 2, 4/j. niem. (poziom podstawowy), do poprawnego rozwiązania wystarczy rozpoznanie w tekstach słów-kluczy i porównanie ich z leksykalną

zawartością nagłówków. W większości tych zadań podany został dodatkowo tylko jeden nagłówek, co umożliwia ich poprawne rozwiązanie bez zrozumienia tekstu.

Negatywnemu wpływowi tej techniki na pomiar rozumienia można zapobiegać na dwa sposoby: poprzez stosowanie tekstów jednorodnych tematycznie, o podobnych słowach kluczach lub/i stosowanie większej liczby nagłówków do wyboru. Ten pierwszy sposób konstrukcji cechuje zadania na dobieranie na poziomie rozszerzonym. Zadanie 5 z języka angielskiego składa się z 5 wiadomości dotyczących tego samego tematu, tj. wypadków i kolizji drogowych z udziałem szkolnego autobusu oraz 7 tematycznie pasujących do nich nagłówków. Natomiast w 5 i 8 zadaniu z języka niemieckiego zdający przyporządkowuje nagłówki do poszczególnych części tematycznie jednorodnego tekstu. W tych zadaniach również 2 nagłówki podano dodatkowo. W przeciwieństwie do zadań na dobieranie na poziomie podstawowym, słuchający/czytający musi w tym wypadku zrozumieć i uogólnić treść tekstu, a następnie wybrać odpowiedni, pasujący do jego interpretacji, nagłówek. Jak widać, dzięki właściwym zabiegom konstrukcyjnym, zadania na dobieranie na poziomie rozszerzonym mierzą nie powierzchowną dyskryminację poszczególnych wyrazów, lecz głębsze zrozumienie tekstu.

Istotną kwestią, zwłaszcza w zadaniach sprawdzających rozumienie ze słuchu, jest długość i ilość nagłówków oraz sposób ich sformułowania. Należy bowiem pamiętać, że słuchający podczas odbioru przekazu audialnego utrzymuje w pamięci treść nagłówków i porównuje je z zawartością tekstu, jednocześnie szukając, czytając i zakreślając w arkuszu poprawną odpowiedź. Takie symultaniczne wykonywanie wielu czynności wymaga wydatkowania znacznej ilości energii kognitywnej. Zastosowanie w zadaniach dużej liczby lub długich nagłówków dodatkowo obciąża pamięć roboczą, spowalniając procesy przetwarzania i w konsekwencji utrudnia, zakłóca lub, w skrajnym przypadku, uniemożliwia poprawne zrozumienie tekstu.

Nieodpowiednie pod względem długości nagłówki zastosowano w zadaniu 5 z języka niemieckiego (poziom rozszerzony). Wywiad składa się z 5 wypowiedzi, do których należy dopasować pytania, liczące od 7 do 14 wyrazów (2 pytania podano dodatkowo). Niektóre pytania mają zatem długość osiągającą wartość krytyczną, wynoszącą w przypadku słuchania – jak powiedziano w rozdziale 5.2.5 – 9-13 wyrazów. Zadanie zatem mierzy nie tylko umiejętność określania głównych myśli

poszczególnych części tekstu, ale w znacznym stopniu także wydajność pamięci roboczej. W przeciwieństwie do tego, w zadaniu 5/j. ang. na poziomie rozszerzonym, nagłówki liczą maksymalnie 8 wyrazów, co, zważywszy na ich ilość (7) oraz jednorodną tematykę tekstów, stanowi spore wyzwanie kognitywne dla słuchającego. Duże znaczenie ma też sposób sformułowania nagłówka. W zadaniu 2/j. niem. sprawdzającym rozumienie ze słuchu, każdy nagłówek składa się z wyrazu określającego dany typ ucznia oraz jego wyjaśnienia. W przypadku nagłówków: *Beliebte – ohne Kampf die Nummer eins in der Klasse* i *Streber – will immer der Klassenbeste sein*, dodatkowe informacje podane w nagłówkach pokrywają się ze sobą, przez co nie pozwalają jednoznacznie określić, o jakim uczniu jest mowa w tekście.

Konkludując należy stwierdzić, że niektóre zadania na dobieranie wykazują znaczne mankamenty: różnorodność tematyczna tekstów umożliwia płytkie, ograniczające się do dekodowania przetwarzanie, a zastosowane długie pytania utrudniają recepcję słuchową. Wydają się one wynikać z niedostatecznej znajomości i nieuwzględnienia – podczas konstrukcji zadań – kognitywnych uwarunkowań i wielowarstwowości procesów rozumienia.

### **6.3.3. Zadania typu prawda/fałsz**

Kolejny typ zadań zamkniętych, który znalazł zastosowanie w testowaniu sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym, stanowią zadania typu prawda/fałsz.

Ich podstawową wadą jest możliwość odgadnięcia prawidłowej odpowiedzi, która wynosi aż 50%. Wartość tą można zredukować do 33% poprzez wprowadzenie w zadaniach testujących czytanie dodatkowej opcji odpowiedzi „brak informacji w tekście”. Jednakże wszystkie zadania maturalne tego typu składają się z 2 wariantów odpowiedzi, co w większym stopniu umożliwia zgadnięcie odpowiedzi.

Wątpliwości wśród badaczy budzi stosowanie tego typu zadań w pomiarze rozumienia ze słuchu, gdyż w realnych sytuacjach komunikacyjnych wychwytyjemy konkretne informacje, a nie skupiamy się na tym, o czym nie ma mowy (zob. rozdz. 2.7.2). Z tego powodu zadania typu prawda/fałsz, a zwłaszcza prawda/fałsz/brak



informacji wielu z nich nie uznaje za adekwatne narzędzie pomiaru stopnia zrozumienia tekstu słuchanego. W związku z powyższym warto się zatem głębiej zastanowić, czy nie ma bardziej odpowiednich narzędzi testowania rozumienia ze słuchu na egzaminie maturalnym niż ten typ zadań.

Jeśli chodzi o zadania maturalne, zastrzeżenia mogą budzić jednostki testowe, które, tak samo jak w przypadku jednostek wielokrotnego wyboru, nie są utworzone ze słów/wyrażeń występujących w tekście, ani też nie bazują na informacjach w nim zawartych. Takie jednostki ułatwiają rozwiązanie zadania nawet bez jego rozumienia. Tekst w zadaniu 6 w teście z języka niemieckiego na poziomie podstawowym zawiera informacje na temat dnia książki i analfabetyzmu w Niemczech, nie ma w nim mowy, ani żadnej wzmianki o technikach czytania. Zaś jednostka 6.6 została sformułowana *Der Text handelt von verschiedenen Lesetechniken*. Można przypuszczać, że konstruktorzy testu wykorzystali występujące w tekście słowa *lesen* i *technischen*, co, moim zdaniem, w tym przypadku nie wystarczyło do zbudowania poprawnej jednostki kontrolującej zrozumienie ogólnego sensu tekstu.

## Podsumowanie

Przeprowadzona powyżej analiza ujawniła szereg poważnych wad i niedociągnięć zadań testujących umiejętności receptywne. Do najważniejszych z nich należą:

- użycie pytań dziennikarza w niemal takim samym brzmieniu językowym w roli tekstu wprowadzającego w jednostkach testowych, co ułatwia zrozumienie pytań w tekście audialnym nie ze słuchu, ale na podstawie zapisu. Stanowi to uboczne ułatwienie testu, podważające jego trafność;
- rozbudowane zdania wprowadzające (w zadaniach wielokrotnego wyboru) oraz nagłówki (w zadaniach na dobieranie), utrudniające zrozumienie i zapamiętywanie przekazu audialnego;
- użycie nieprawdopodobnie brzmiących dystraktorów;
- zastosowanie dystraktorów nie bazujących na informacjach lub jednostkach leksykalnych występujących w tekście, co ułatwia ich wykluczenie.

Niewątpliwie tak skonstruowane zadania nie powinny znaleźć zastosowania w żadnym teście sprawdzającym sprawności receptywne, a tym bardziej na egzaminie doniosłym, którego wynik rzutuje na przyszłość zdającego.

#### **6.4. Trafność programowa testów maturalnych**

Trafność treści jest cechą gwarantującą, że treść testu jest zgodna z celami i treściami nauczania zawartymi np. w programie nauczania lub innym dokumencie stanowiącym podstawę egzaminu. Aktem prawnym regulującym zakres sprawdzanych wiadomości i umiejętności na egzaminie maturalnym w 2011 roku jest rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz.U. nr 90, poz. 846) (CKE 2009: 7).

##### **Umiejętności receptywne sprawdzane na poziomie podstawowym**

Według standardów wymagań w zakresie podstawowym zdający wykazuje się umiejętnością odbioru tekstu w zakresie rozumienia tekstu czytanego i audialnego, prostego pod względem treści i stopnia zróżnicowania struktur leksykalno-gramatycznych, czyli:

- określania głównej myśli tekstu,
- określania głównych myśli poszczególnych części tekstu,
- stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje,
- wyselekcjonowania informacji,
- określania intencji autora tekstu/określania intencji autora lub nadawcy tekstu,
- określania kontekstu komunikacyjnego (nadawca-odbiorca, forma wypowiedzi)/określania kontekstu sytuacyjnego (miejsca, czasu, warunków, uczestników),
- rozróżniania formalnego i nieformalnego stylu tekstu
- oraz ponadto – tylko w zakresie czytania – umiejętnością rozpoznawania związków między poszczególnymi częściami tekstu.

Poniższa tabela przedstawia umiejętności na poziomie podstawowym sprawdzane na egzaminie maturalnym w 2011 roku<sup>123</sup>.

<b>Umiejętności receptywne sprawdzane na egzaminie maturalnym</b>	<b>Język angielski Zadania sprawdzające rozumienie tekstu słuchanego i pisanego (numeracja zadań i jednostek testowych występująca w arkuszach maturalnych)</b>	<b>Język niemiecki Zadania sprawdzające rozumienie tekstu słuchanego i pisanego (numeracja zadań i jednostek testowych występująca w arkuszach maturalnych)</b>
określanie głównej myśli tekstu	zad. 1 (1.1-1.5) zad. 2 (2.5) zad. 5 (5.6) zad. 6 (6.7)	zad. 2 (2.1-2.5) zad. 6 (6.6)
określanie głównych myśli poszczególnych części tekstu	zad. 4 (4.1-4.7)	nie występuje
stwierdzanie, czy tekst zawiera określone informacje	zad. 2 (2.1-2.4) zad. 5 (5.1-5.5)	zad. 1 (1.1-1.5) zad. 6 (6.1-6.5)
wyselekcjonowanie informacji	zad. 3 (3.1-3.5) zad. 6 (6.1-6.6)	zad. 3 (3.1-3.5) zad. 4 (4.1-4.7) zad. 5 (5.1-5.7)
określanie intencji autora / nadawcy tekstu	nie występuje	nie występuje
określanie kontekstu	nie występuje	nie występuje

<sup>123</sup> Umiejętności określono na podstawie przeprowadzonej analizy.

komunikacyjnego (nadawca-odbiorca, forma wypowiedzi)/określanie kontekstu sytuacyjnego (miejsca, czasu, warunków, uczestników)		
rozdzielanie formalnego i nieformalnego stylu tekstu	nie występuje	nie występuje
rozpoznawanie związków między poszczególnymi częściami tekstu	nie występuje	nie występuje

Tab. 15. Umiejętności receptywne sprawdzane na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i niemieckiego w 2011 roku (zakres podstawowy)

Z tabeli wynika, że w zakresie sprawności receptywnych sprawdzane są tylko 4 umiejętności, a mianowicie: stwierdzanie, czy tekst zawiera określone informacje, wyselekcjonowanie informacji, określanie głównej myśli tekstu i – w zakresie czytania – głównych myśli poszczególnych części tekstu. Pozostałe umiejętności podane w standardach nie są testowane na egzaminie maturalnym.

### **Umiejętności receptywne sprawdzane na poziomie rozszerzonym**

Według standardów wymagań w zakresie rozszerzonym, zdający wykazuje się umiejętnością odbioru tekstu w zakresie rozumienia tekstu czytanego i audialnego, bogatego pod względem treści i o wysokim stopniu zróżnicowania struktur leksykalno-gramatycznych, czyli:

- określania głównej myśli tekstu,
- określania głównych myśli poszczególnych części tekstu,
- stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje,
- wyselekcjonowania informacji,
- określania intencji autora tekstu,
- określania kontekstu komunikacyjnego (nadawca-odbiorca, forma wypowiedzi)/określania kontekstu sytuacyjnego (miejsca, czasu, warunków, uczestników)

- rozróżniania formalnego i nieformalnego stylu tekstu,
- oraz ponadto w zakresie rozumienia tekstu czytanego zdający wykazuje się umiejętnością:
  - rozpoznawania związków między poszczególnymi częściami tekstu,
  - oddzielania faktów od opinii,
  - rozpoznawania różnorodnych struktur leksykalno-gramatycznych w podanym kontekście.

Poniższa tabela przedstawia umiejętności na poziomie rozszerzonym sprawdzane na egzaminie maturalnym w 2011 roku<sup>124</sup>

<b>Umiejętności receptywne sprawdzane na egzaminie maturalnym</b>	<b>Język angielski Zadania sprawdzające rozumienie tekstu słuchanego i pisanego (numeracja zadań i jednostek testowych występująca w arkuszach maturalnych)</b>	<b>Język niemiecki Zadania sprawdzające rozumienie tekstu słuchanego i pisanego (numeracja zadań i jednostek testowych występująca w arkuszach maturalnych)</b>
określanie głównej myśli tekstu	zad. 5 (5.1-5.5)	nie występuje
określanie głównych myśli poszczególnych części tekstu	nie występuje	zad. 5 (5.1-5.5) zad. 8 (8.1-8.5)
stwierdzenie, czy tekst zawiera określone informacje	zad. 4 (4.1-4.5)	zad. 4 (4.1-4.5)
wyselekcjonowanie	zad. 6 (6.1-6.5)	zad. 6 (6.1-6.5)

<sup>124</sup> Umiejętność rozpoznawania różnorodnych struktur leksykalno-gramatycznych w podanym kontekście nie jest uwzględniona w tabeli, gdyż w większym stopniu dotyczy kompetencji leksykalno-gramatycznej niż umiejętności rozumienia.

informacji	za. 7 (7.1-7.5)	zad. 7 (7.1- 7.4)
określanie intencji autora / nadawcy tekstu	nie występuje	nie występuje
określanie kontekstu komunikacyjnego (nadawca-odbiorca, forma wypowiedzi)/określanie kontekstu sytuacyjnego (miejsca, czasu, warunków, uczestników)	nie występuje	nie występuje
rozdzielanie formalnego i nieformalnego stylu tekstu	nie występuje	nie występuje
rozpoznawanie związków między poszczególnymi częściami tekstu	zad. 8 (8.1-8.4)	nie występuje
oddzielanie faktów od opinii	nie występuje	nie występuje

Tab. 16. Umiejętności receptywne sprawdzane na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i niemieckiego w 2011 roku (zakres rozszerzony)

Tabela pokazuje, że na poziomie rozszerzonym mierzony jest w zasadzie taki sam zakres umiejętności jak na poziomie podstawowym. Natomiast różnicująca oba poziomy w zakresie czytania umiejętność oddzielania faktów od opinii nie jest przedmiotem pomiaru. Na żadnym poziomie egzaminu nie są sprawdzane umiejętności wymagające wnioskowania i analizy tekstu, jak: określanie intencji autora/nadawcy tekstu; określanie kontekstu komunikacyjnego (nadawca-odbiorca, forma wypowiedzi)/określanie kontekstu sytuacyjnego (miejsca, czasu, warunków, uczestników) oraz rozróżnianie formalnego i nieformalnego stylu tekstu<sup>125</sup>.

Z powyższego jasno wynika, że testy maturalne z języka angielskiego i niemieckiego nie spełniają w pełni kryterium trafności programowej. Ograniczają

<sup>125</sup> Nieuwzględnienie w pomiarze podanych umiejętności wykazał również Poszytek (2008) na przykładzie testu maturalnego z języka angielskiego z 2005 roku.

się one bowiem do testowania kilku umiejętności podanych w standardach egzaminacyjnych, polegających na „odbiorze sensu”, a nie sprawdzają umiejętności „tworzenia sensu” (*Sinnentnahme/Sinnschaffung*, Solmecke 1993), czyli interpretacji tekstu z udziałem inferencji opcjonalnych.

## 6.5. Osiągnięcia uczniów na egzaminie maturalnym w 2011 roku

Niniejszy rozdział prezentuje wyniki testów maturalnych w zakresie sprawności receptywnych opublikowanych w sprawozdaniu Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE 2011) i omówionych na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” (Spławiński 2011). Analiza tych danych pozwoli szerzej spojrzeć na dokonaną w poprzednich rozdziałach analizę i uzupełni ją o cenne wnioski natury praktycznej.

Na egzaminie maturalnym z języków obcych nowożytnych w 2011 roku dominował język angielski: ponad 308 tys. absolwentów przystąpiło do matury z tego przedmiotu. Język niemiecki był drugi pod względem częstotliwości wyboru – zdawało go ponad 47 tys. uczniów. Ogólnie średni wynik z części pisemnej języka angielskiego na poziomie podstawowym wyniósł 69,7%, na rozszerzonym 70,4%. Wynik w zakresie języka niemieckiego był od niego niższy o prawie 12% na poziomie podstawowym (57,8%) i o 1% na poziomie rozszerzonym (69,4%) (CKE 2011: 155 i nast.).

Poniżej – w oparciu o wskaźniki łatwości (= poziomy wykonalności) zadań opublikowane w raporcie CKE (2011) oraz ich interpretację (Niemierko 1999: 154) – przedstawiony jest stopień trudności poszczególnych zadań w zakresie sprawności receptywnych.

	Stopień trudności zadań				
Język angielski (jednostki testowe)	0,90-1,00 bardzo łatwe	0,70-0,89 łatwe	0,50-0,69 umiarkowanie trudne	0,20-0,49 trudne	0,00-0,19 bardzo trudne
Rozumienie ze słuchu	5.4, 6.1	1.1-1.3, 1.5 3.1-3.3 4.1-4.5, 5.3	1.4, 2.1-2.5 3.3-3.4 5.1, 5.2, 5.5		

		<b>6.2-6.4</b>	<b>6.5</b>		
<b>Rozumienie tekstu pisanego</b>	<b>4.4, 7.1,</b>	4.1-4.3 5.1-5.5 6.3, 6.5, 6.7 <b>7.2-7.5, 8.3</b>	4.5-4.7 5.6 6.1,6.2, 6.4, 6.6 <b>8.2, 8.4</b>	<b>8.1</b>	

Tab. 17. Stopień trudności zadań w zakresie sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym z języka angielskiego w 2011 roku<sup>126</sup>

Uśredniony wskaźnik łatwości zadań z języka angielskiego w zakresie rozumienia ze słuchu to: 0,66 na poziomie podstawowym oraz 0,78 na poziomie rozszerzonym, w zakresie rozumienia tekstu pisanego: 0,73 na obu poziomach egzaminu (Spławiński 2011: 54, 57).

	Stopień trudności zadań				
<b>Język niemiecki (jednostki testowe)</b>	<b>0,90-1,00 bardzo łatwe</b>	<b>0,70-0,89 łatwe</b>	<b>0,50-0,69 umiarkowanie trudne</b>	<b>0,20-0,49 trudne</b>	<b>0,00-0,19 bardzo trudne</b>
<b>Rozumienie ze słuchu)</b>		1.1-1.3 3.4 <b>4.2, 4.3 4.5</b> <b>5.5,</b> <b>6.1-6.3 6.5</b>	1.3, 1.4, 2.2 2.4 3.1, 3.2, 3.5 <b>4.1, 4.4</b> <b>5.1, 5.3, 5.4,</b> <b>6.4</b>	2.1, 2.3, 2.5 3.3 <b>5.2</b>	
<b>Rozumienie tekstu pisanego</b>	<b>8.2</b>	<b>7.1, 7.2, 7.4</b> <b>8.1, 8.3-8.5</b>	4.1, 4.4-4.7 5.2-5.4 6.1, 6.3-6.6 <b>7.3</b>	4.2, 4.3 5.1, 5.5-5.7 6.2,	

Tab. 18. Stopień trudności zadań w zakresie sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego w 2011 roku

Uśredniony wskaźnik łatwości zadań z języka niemieckiego w zakresie rozumienia ze słuchu to: 0,59 na poziomie podstawowym oraz 0,72 na poziomie

<sup>126</sup> Pogrubione numery zadań w tabelach 6.9 i następnej wskazują zadania na poziomie rozszerzonym.



rozszerzonym, w zakresie rozumienia tekstu pisanego: 0,53 na poziomie podstawowym oraz 0,77 na poziomie rozszerzonym (ibid.).

Już po pobieżnym zapoznaniu się z danymi zawartymi w obu tabelach można dojść – biorąc pod uwagę wcześniejsze rozważania – do zaskakującego wniosku, że zadania w zakresie sprawności receptywnych na poziomie podstawowym z języka niemieckiego były trudniejsze niż ich ekwiwalenty z języka angielskiego. Natomiast zadania na poziomie rozszerzonym w zakresie obu języków okazały się łatwe – ich wskaźnik łatwości wyniósł ponad 0,70.

W podsumowaniu egzaminu maturalnego z języków obcych opublikowanego na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” Spławiński – ekspert odpowiedzialny za egzaminy maturalne z języka niemieckiego – stwierdza, posługując się przykładem jednostki 5.1 (czytanie/p. podst.) o poziomie wykonalności 0,47, że „fakt, że pewni zdający nie poradzili sobie z tym zadaniem, świadczy o tym, że mogli oni w ogóle nie czytać tekstu, a rozwiązywali powyższe zadanie metodą chybił trafił” (Spławiński 2011: 54). Egzamin maturalny z języka obcego na poziomie podstawowym jest przedmiotem obowiązkowym, a więc przystępują do niego wszyscy uczniowie, niezależnie od swoich umiejętności językowych. Niewątpliwie wśród zdających język niemiecki była też grupa, która zgadywała poprawne odpowiedzi, licząc, że w ten sposób zda egzamin. Teoretycznie jest to możliwe z uwagi na przewagę zadań zamkniętych (2 zadania otwarte sprawdzają umiejętność wypowiedzi pisemnej) oraz 30% próg wystarczający do zaliczenia egzaminu<sup>127</sup>. Natomiast egzamin z języka obcego na poziomie rozszerzonym jest zazwyczaj przemyślanym, świadomym wyborem uczniów, podyktowanym najczęściej wymaganiami rekrutacyjnym na studia wyższe (ibid.: 56). Do tego egzaminu przystępują zatem uczniowie lepiej przygotowani oraz pewni swoich umiejętności językowych.

O wyniku egzaminu decyduje jednakże nie tylko poziom językowy zdających. Nie wolno bowiem zapominać, że „nieoczekiwana łatwość lub trudność zadania może być sygnałem braku jego poprawności dydaktycznej” (Niemierko

---

<sup>127</sup> Rysiewicz w prowokacyjnym artykule pt. *Matura na poziomie podstawowym z języków obcych – jak ją zdać nie znając żadnego* udowadnia, że „Na język na poziomie podstawowym wystarczy pójść ‘na głupa’ bo, jak pokazują badania, przy 30% progu wystarczającym do zdania matury istnieje 64% pewności, że maturzysta egzamin ten zda”. <http://amu.academia.edu/JacekRysiewicz> [dostęp: 20.06.2012].

1999: 154). Zadanie niepoprawne dydaktycznie to przede wszystkim zadanie wadliwe skonstruowane i zredagowane (ibid.: 147 i nast.). Liczba jednostek bardzo łatwych (4) i trudnych (1) w teście z języka angielskiego nie budzi niepokoju, gdyż stanowi ona zaledwie 8,4% wszystkich jednostek na obu poziomach egzaminu. Zastanawia jednak wyjątkowo duża ilość jednostek trudnych, stanowiąca ponad 30% wszystkich jednostek w teście z języka niemieckiego na poziomie podstawowym. Warto zatem bliżej przyjrzeć się tym jednostkom.

## **Rozumienie ze słuchu**

### **Zadanie 2 – jednostki 2.1, 2.2, 2.3**

Jednostki trudne 2.1, 2.3 i 2.5 pochodzą z zadania, w stosunku do którego sformułowano w części analitycznej (zob. rozdz. 5.2.1.1) 3 istotne zastrzeżenia: 1) teksty audialne są za krótkie, by za ich pomocą testować rozumienie globalne, 2) nie wnoszą nowych informacji, 3) umożliwiają płytkie przetwarzanie na podstawie identyfikacji słów kluczy. Jak się okazuje, pomimo konstrukcyjnych ułatwień podanych w punkcie 2 i 3, zadanie to sprawiło trudności zdającym – 3 jednostki okazały się trudne, 2 – umiarkowanie trudne. Wydaje się, że trudność tego zadania może wynikać z długości i zawartości tekstowej tekstów: opisy uczniów liczą od 22 do 49 wyrazów i podają 3-4 cechy charakteryzujące zachowanie/usposobienie uczniów danego typu. Są zatem zbyt krótkie, by uczeń mógł przywołać odpowiednie schematy i stworzyć mentalny obraz danego ucznia. Ponadto w przypadku nieznamości słów *Beliebte* i *Streber*, dodatkowe informacje podane w nagłówkach pokrywają się ze sobą, przez co nie pozwalają jednoznacznie określić, o jakim uczniu jest mowa w teście.

### **Zadanie 3 – jednostka 3.3**

W części analitycznej (patrz rozdz. 5.2.1.1) zauważono konstrukcyjną wadę tej jednostki w postaci nieadekwatnej parafrazy informacji z tekstu. *Einige Stunden* znaczy kilka, parę godzin i odpowiedź C sugeruje, że, w przeciwieństwie do tego, co podaje tekst (*Mehr als die Hälfte meiner Arbeitszeit verbringe ich damit, alles aufzuschreiben, was ich auf der Straße erlebt habe*) praca w biurze stanowi kilka godzin, a nie ponad połowę czasu pracy.

## Rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 4 – jednostki 4.2, 4.3

Jednostki 4.2 i 4.3 pochodzą z zadania, którego istotną wadą konstrukcyjną jest różnorodna tematyka i umożliwienie płytkiego przetwarzania za pomocą słów-kluczy (patrz rozdz. 6.2.2.1). Jednak, pomimo tego ułatwienia, zadanie w praktyce okazało się trudne (2 jednostki) i umiarkowanie trudne (5 jednostek). Jednostka 4.2 o wskaźniku łatwości 0,28 to najtrudniejsza jednostka w całym teście. Można przypuszczać, że decydującym czynnikiem była tutaj niezajomość słownictwa zawartego w ogłoszeniach pasujących do opisów 4.2 i 4.3, jak np: *Übergewicht, wissenschaftliche Erkenntnisse, Ernährungsberater, Bewegungstherapeuten, Nachbetreuung, staatlich zugelassenes Fernstudium, angewandte Psychologie*. Jak pokazują powyższe przykłady, nie jest to proste słownictwo z zakresu tematyki życia codziennego.

### Zadanie 5 – jednostki 5.1, 5.5, 5.6, 5.7

Poprawny wariant odpowiedzi w jednostce 5.1 utworzony jest z wyrażen występujących w tekście – różni się od informacji występującej w tekście formą gramatyczną (tekst: *größere Tafel [...] weltweit*/odpowiedź: *die größte der Welt*; co umożliwia rozwiązanie zadania bez jego zrozumienia, na podstawie fonologicznego podobieństwa informacji zawartej w tekście i jednostce. Ucznia, który powierzchownie przeczytał tekst, najbardziej zmylić może dystraktor *B. Sie hatte die Größe einer Schultafel*/tekst: *Sie war so groß wie der Fußboden eines Klassenzimmers*. Tablica jest nieodłącznym elementem sali lekcyjnej – zdający mógł pominąć fakt, że chodzi o dwie różne wielkości. Jednostkę tą pod względem kognitywnym, tj. wymagań kognitywnych potrzebnych do jej rozwiązania, i leksykalnym należy uznać za łatwą.

Jednostka testowa 5.5 utworzona jest niemal w całości z wyrażen występujących w tekście (*Schokolade, Königshof, servieren*), a poprawny wariant odpowiedzi jest synonimem wyrazu występującego w tekście (*Essen/Mahlzeiten*). Do jej rozwiązania wystarczy rozpoznanie w tekście informacji zawartej w jednostce i znajomość słowa *Mahlzeiten*.

Jednostka 5.6 wymaga integracji informacji zawartych w obrębie kilku zdań i prostego inferowania przyczynowo-skutkowego. Sprawdza rozumienie globalne na II poziomie przetwarzania.

Jednostka 5.7 sprawdza rozumienie globalne na II poziomie przetwarzania. Rozpoznanie prawidłowej odpowiedzi ułatwiają dystraktory, które odnoszą się do informacji nie występujących w tekście.

Zatem z teoretycznego punktu widzenia jednostki 5.1 oraz 5.5-5.7 nie powinny sprawić zdającym trudności. Jednostki 5.1 i 5.5 sprawdzają bowiem rozumienie szczegółów wyrażonych wprost i zawartych w jednym zdaniu, przy czym jednostka 5.2 w większym stopniu odnosi się do kompetencji leksykalnej niż do rozumienia tekstu. Co więcej, poprawne warianty odpowiedzi w obu jednostkach zbudowane są ze słów występujących w tekście, co umożliwia rozwiązanie zadania na podstawie fonologicznego podobieństwa odpowiedzi i informacji w tekście. Jednostki 5.6 i 5.7 wymagają większego zaangażowania kognitywnego, gdyż sprawdzają rozumienie globalne w obrębie paragrafu i całego tekstu, przy czym, jak wszystkie jednostki, kontrolują rozumienie informacji eksplicytnych.

### **Zadanie 6 – jednostka 6.2**

Jednostka 6.2 sprawdza zrozumienie szczegółowej informacji, która jest wyrażona *explicite* w jednym zdaniu: 6.2 *Am Welttag des Buches schenken die Männer in Katalonien ihrer Geliebten ein Buch*, tekst: *Traditionell schenken die Männer an diesem Tag ihrer Liebsten eine Rose und bekommen dafür ein Buch*. Jednostka sprawdza zatem elementarne umiejętności w rozumieniu.

Na podstawie powyższego można wnioskować, że trudność zadań zastosowanych w testowaniu rozumienia ze słuchu mogła wynikać nie tylko z braku językowych umiejętności zdających, ale również z niewłaściwej konstrukcji jednostek. W przypadku rozumienia tekstu pisanego, budowa niektórych jednostek wręcz ułatwia poprawne rozwiązanie zadania bez zrozumienia tekstu. Dlatego trudno tutaj nie zgodzić się ze Spławińskim (2011: 54), który twierdzi, że zdający nie czytali tekstu i zgadywali odpowiedzi. Fakt ten świadczy ponadto o niepokojąco niskim poziomie językowym absolwentów zdających egzamin maturalny z języka niemieckiego.

## 6.4. Wnioski

Analiza zadań testujących sprawności receptywne na egzaminie maturalnym pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków.

### Głębokość zrozumienia tekstu

- Zdecydowana większość jednostek testowych zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym egzaminu maturalnego mierzy umiejętność rozumienia informacji wyrażonych wprost oraz – w kilku przypadkach – prostego inferowania o charakterze obligatoryjnym (propozycjonalnym), usytuowanego na II poziomie przetwarzania.
- Złożone wnioskowanie (inferowanie opcjonalne/pragmatyczne), zachodzące w oparciu o tekst oraz wiedzę i doświadczenie zdającego, testowane jest w marginalnym zakresie (pojedyncze jednostki w testach z języka angielskiego), pomimo że, jak już wspomniano, w standardach egzaminacyjnych wyszczególnione są umiejętności wymagające zastosowania rozumienia wnioskującego, jak określanie kontekstu komunikacyjnego/sytuacyjnego wypowiedzi, intencji nadawcy czy oddzielanie faktów od opinii.
- Żadna jednostka testowa nie sprawdza umiejętności rozumienia krytycznego, polegającego na subiektywnej ewaluacji treści i/lub formy tekstu. Abiturient nie wchodzi w głęboką interakcję z tekstem, której wynikiem jest reakcja na przeczytany/usłyszany tekst.
- Niektóre jednostki testowe ograniczają się do pomiaru kompetencji leksykalnej, czyli znajomości – można odnieść wrażenie – przypadkowo wybranych, trudniejszych wyrazów. Nie testują one zatem rozumienia, polegającego na budowie wielopoziomowej mentalnej reprezentacji tekstu.

### **Dokładność zrozumienia tekstu**

- W większości zadań, również w tych sprawdzających umiejętność stwierdzania, czy tekst zawiera określone informacje, oraz wyselekcjonowania informacji, jednostki testowe stanowią zdania o charakterze sumarycznym, których rozwiązanie wymaga szczegółowego zrozumienia tekstu. Przedmiotem pomiaru jest tutaj zrozumienie ważnych informacji szczegółowych oraz – w przypadku kilku jednostek – zrozumienie informacji zbędnych i nieistotnych<sup>128</sup>.
- Drugą najczęściej mierzoną umiejętnością jest globalne rozumienie tekstu lub jego części. W zadaniach zamkniętych testowanie tej umiejętności polega na rozpoznaniu i wybraniu odpowiedzi/nagłówka, który – zgodnie z wymogami podanymi w standardach egzaminacyjnych – oddaje główną myśl tekstu. Z analizy jednakże wynika, że tego typu jednostki często wymagają określenia nie głównej myśli, ale tematyki tekstu, co implikuje płytsze przetwarzanie niż podana wcześniej umiejętność (zob. rozdz. 2.5.1). Ponadto w wielu analizowanych zadaniach wybór właściwej odpowiedzi ułatwiają dystraktory lub słowa-klucze, co jest następstwem niewłaściwie zbudowanych jednostek wielokrotnego wyboru i zastosowania zróżnicowanych tematycznie tekstów z jednocześnie stosunkowo małą liczbą nagłówków do wyboru.
- Rozumienie selektywne (*scanning*) polegające na lokalizacji i identyfikacji określonego, znanego odbiorcy ciągu znaków (np. nazwiska, roku) jest testowane w marginalnym zakresie. W większości przypadków sprawdzane jest rozumienie selektywno-szczegółowe.

### **Rodzaje jednostek testowych**

- Zdecydowana większość jednostek testowych zbudowana jest na zasadzie parafraz informacji występujących w tekście. Takie jednostki stanowią

---

<sup>128</sup> Z analizy zadań maturalnych z języka niemieckiego w zakresie rozumienia ze słuchu (arkusze maturalne z 2005 r.) dokonanej przez Adamczak-Krysztowicz (2007) wynika, że na poziomie podstawowym testowane jest głównie rozumienie szczegółowe.

adekwatne narzędzie testowania sprawności receptywnych, gdyż do ich rozwiązania konieczne jest poprawne zrozumienie tekstu.

- W testach z języka niemieckiego występują też jednostki utworzone z wyrażeń występujących w tekście, które umożliwiają zdającemu wybór poprawnej odpowiedzi tylko na podstawie fonologicznego lub wizualnego podobieństwa informacji zawartej w jednostce i tekście. Takich jednostek nie można uznać za właściwe narzędzie testowania rozumienia.

Na egzaminie maturalnym nie jest testowane pełne, czyli głębokie i wielopoziomowe zrozumienie tekstu pisanego i słuchanego. Przedmiotem pomiaru w zakresie sprawności receptywnych jest przede wszystkim umiejętność szczegółowego rozumienia pojedynczych informacji wyrażonych wprost w tekście oraz – w mniejszym zakresie – obligatoryjnego wnioskowania w oparciu o informacje zawarte w tekście. Jeśli chodzi o język niemiecki, w zakresie podstawowym i rozszerzonym sprawdzany jest taki sam, nie wykraczający poza II poziom przetwarzania, repertuar umiejętności. Natomiast w testach z języka angielskiego zastosowano kilka jednostek sprawdzających rozumienie wnioskujące. Oddzielanie faktów od opinii umiejętność, która jest jedyną umiejętnością różnicującą oba poziomy w zakresie czytania, nie jest przedmiotem kontroli. Maturzysta nie analizuje tekstu, nie wyciąga wniosków, nie wyraża własnego zdania – jego zadaniem jest przede wszystkim zapamiętanie lub odszukanie w tekście określonych informacji.

Widzimy więc, że sprawności receptywne są testowane na egzaminie maturalnym w oparciu o przestarzałą definicję rozumienia jako pasywnego odbioru informacji. Nie polega ono na aktywnym przetwarzaniu i interpretowaniu tekstu, ale zredukowane jest do odtwarzania i powielania usłyszanych/przeczytanych informacji.

Co więcej, zadania tego typu stosowane są nie tylko do testowania, ale również do kształcenia sprawności receptywnych. Jak się okazuje, w podręcznikach również dominują zadania implikujące płytkie przetwarzanie, odnoszące się często tylko do I poziomu rozumienia, czyli identyfikacji wyrazów. Píše o tym Iluk (2010b: 55-56), konstatując:

Absolutna dominacja tego typu zadań jest efektem arbitralnych decyzji, ułatwiających wyłącznie preparację zadań do tekstów. Forsowanie uproszczonych rozwiązań metodycznych w zakresie kształcenia sprawności receptywnych świadczy o rażącym braku troski o urozmaicenie działań edukacyjnych oraz nieuwzględnieniu badań empirycznych, z których wynika, że wpływ wspomnianych zadań na rozwój sprawności rozumienia jest minimalny (Marzec-Stawiarska 2006, Loranc-Paszyk 2009), w ocenie samych uczących się i nauczycieli są one nużące i mało kształcące (Adamczak-Krysztofowicz 2009).

Wynik przeprowadzonej w niniejszej pracy analizy zadań maturalnych potwierdza słuszność powyższych obserwacji i uwag badacza.

W powyższym rozdziale wielokrotnie sygnalizowane były niedociągnięcia i mankamenty testu z języka niemieckiego, szczególnie wyraźne na tle testu z języka angielskiego. Warto je jeszcze raz zebrać i poniżej zaprezentować.

W testowaniu rozumienia ze słuchu są to:

- jednorodność gatunkowa tekstów audialnych (wywiad);
- jednorodność tematyczna tekstów audialnych (praca);
- treść jednego tekstu nieadekwatna do wieku i potrzeb poznawczych maturzystów;
- brak informacji wprowadzających na wstępie tekstu (np. przedstawienia uczestnika wywiadu);
- nienaturalnie wolne tempo mówienia (poziom podstawowy);
- zastosowanie jednostek testowych prowadzących do znacznego obciążenia pamięci roboczej (rozbudowane pytania, stanowiące uboczną trudność);
- stosowanie dystraktorów nie opartych na informacjach lub jednostkach leksykalnych występujących w tekście, co ułatwia ich wykluczenie;
- niewystarczająco skontekstualizowane zadania audialne;
- zastosowanie w jednostkach testowych pytań (dziennikarza) zaczerpniętych z tekstu audialnego, co stanowi ułatwienie w rozumieniu ze słuchu (uboczna łatwość);
- stosowanie jednostek testowych utworzonych z wyrażen występujących w tekście, implikujących bardzo płytkie przetwarzanie.



W testowaniu rozumienia tekstów pisanych są to:

- jednorodność gatunkowa tekstów pisanych (dominuje tekst informacyjny, brak tekstów literackich i publicystycznych);
- nic nie mówiący, nieinformatywny tytuł tekstu (zmieniony tytuł oryginalny);
- brak akapitów wstępnych wprowadzających w tematykę tekstu oraz zamykających tekst;
- stosowanie jednostek testowych utworzonych z wyrażen występujących w tekście, implikujących bardzo płytkie przetwarzanie;
- stosowanie dystraktorów nie opartych na informacjach lub jednostkach leksykalnych występujących w tekście, co ułatwia ich wykluczenie.

Wydaje się, że wymienione wady testu wynikają zarówno z nieumiejętnej adaptacji tekstu oryginalnego i konstrukcji zadań testowych, jak też dążenia do obniżenia jego stopnia trudności. W konsekwencji, test z języka niemieckiego wykazuje zarówno uboczną łatwość, jak i uboczną trudność, oraz niedoreprezentowanie pojęcia, co stawia pod znakiem zapytania jego trafność konstrukcyjną.

## **7. Testowanie sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym w Niemczech**

Poniżej zaprezentowane zostaną zadania (teksty i jednostki testowe) stosowane do pomiaru rozumienia tekstów pisanych i audialnych na egzaminie maturalnym w Niemczech<sup>129</sup>. W celach porównawczych analizie poddane zostaną testy, które poziomem językowym (B2) odpowiadają polskiemu egzaminowi maturalnemu z języka obcego w zakresie rozszerzonym<sup>130</sup>. Z powodu ograniczonej dostępności aktualnych oryginalnych arkuszy maturalnych, w niniejszej pracy wykorzystane zostaną oryginalne zadania z Turynii z 2010 roku oraz przykładowe zadania maturalne z Bawarii z 2011 roku<sup>131</sup>.

### **7.1. Analiza tekstów testowych**

#### **7.1.1. Testowanie rozumienia ze słuchu**

Na egzaminie maturalnym w Turynii rozumienie ze słuchu testowane jest za pomocą jednego długiego lub kilku, zróżnicowanych gatunkowo, krótkich tekstów o czasie trwania ok. 5 minut (TMBWK 2010: 7). W Bawarii stosowane są autentyczne nagrania (np. audycje dokumentalne, reportaże, wywiady) o długości – w zależności od stopnia zagęszczenia tekstu informacjami – wynoszącej od 3:30 do 5 minut (BSUK 2010: 7).

---

<sup>129</sup> W ramach reformy systemu oświaty w niektórych krajach związkowych w Niemczech zlikwidowany został podział na kurs podstawowy (*Grundkurs*) i rozszerzony (*Leistungskurs*). Zamiast tego wprowadzono nauczanie 3-6 przedmiotów na poziomie rozszerzonym, pozostałe przedmioty są na poziomie podstawowym. Język obcy, obok języka niemieckiego i matematyki, jest przedmiotem obowiązkowym i z reguły nauczany jest na poziomie rozszerzonym. Wszyscy abiturienti zdają egzamin maturalny z języka obcego na jednym poziomie – nie ma podziału na zakres podstawowy i rozszerzony (zob. modelowy egzamin z Bawarii). <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe.html> [dostęp 5.05.2012].

<sup>130</sup> Polski egzamin maturalny w zakresie podstawowym sprawdza sprawności receptywne na poziomie B1-B1+, na poziomie rozszerzonym – B2-B2+. Poziom egzaminu maturalnego z języka obcego w Niemczech jest wyższy niż w Polsce, gdyż w zakresie podstawowym określony jest jako B2 zaś w zakresie rozszerzonym – C1 (w skali ESOKJ). Egzamin z języka obcego w nowym, zreformowanym systemie jest na poziomie B2. Zob. egzamin maturalny w Bawarii (BSUK 2010: 7).

<sup>131</sup> Zadania dostępne na stronach: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.aspx?MNav=6&QNav=11&TNav=0&INav=0&VTyp=26&Fach=22&VJg=38> ; <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schuleonline/datenbank/?sf=Abitur&year=2010> [dostęp: 15.03.2012]. Transkrypcje nie są dołączone do zadań, zostały pobrane z następujących stron: [http://www.learnenglish.org.uk/prof\\_mp3/alcohol-abuse.pdf](http://www.learnenglish.org.uk/prof_mp3/alcohol-abuse.pdf) (*Alcohol abuse*); <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=6080584> (*Personal identity – Only an external covering?*) [dostęp: 15.03.2012].

### 7.1.1.1. Zawartość treściowa tekstów audialnych

W testowaniu rozumienia ze słuchu na egzaminie maturalnym w Turynii zastosowano audycję radiową w formie wywiadu (zob. załącznik 17). Tekst porusza problem społeczny, jakim jest nadużywanie alkoholu w Wielkiej Brytanii. Prezentuje zjawisko zwane *binge drinking*, polegające na szybkim i celowym spożywaniu dużej ilości alkoholu. Tekst jest interesujący i przyciąga uwagę słuchającego.

Tekst audialny *Personal identity – Only an external covering?*, zastosowany w przykładowym egzaminie maturalnym w Bawarii, to autentyczna amerykańska audycja radiowa o oryginalnym tytule *The Inner Journey of Young Muslims in America* (zob. załącznik 19). W wywiadzie dwie młode muzułmanki wypowiadają się na temat noszenia chusty, m.in. mówią o jej znaczeniu w życiu kobiety i obalają rozpowszechnione stereotypy z nią związane. Tekst jest interesujący, zwłaszcza dla osób, które na co dzień stykają się z kulturą muzułmańską.

### 7.1.1.2. Budowa i język tekstów audialnych

Oba teksty cechuje dedukcyjny sposób rozwinięcia treści. W arkuszu maturalnym podany jego tytuł, zaś nagranie rozpoczyna się od krótkiego wprowadzenia w temat rozmowy: [...] *We are going to talk about alcohol – and more to the point – alcohol abuse – what we’ve come to know as binge drinking (Alcohol abuse); We wanted to hear more about what the headscarf means to these young women and why it is such a powerful symbol for those who wear it and for those who don’t. Here with our interview of the Boundaoui sisters is guest correspondent Judy Woodruff (Personal identity – Only an external covering?).* Pozwala to słuchającemu aktywnie przygotować się do recepcji tekstu i, w rezultacie, lepiej go zrozumieć.

Język użyty w tekście *Alcohol abuse* wykazuje przede wszystkim lingwistyczne cechy naturalnej mowy, jak: wypełniacze ciszy (*well*), wykrzyknienia, markery dyskursu (*in a nutshell*), pytania retoryczne, (*So – what happens?*). Nie występują w nim fizyczne cechy naturalnego języka, jak np.: przerwy, namyślanie się, powtórzenia, przejęzyczenia. Wywiad dotyczy konkretnego problemu społecznego, nie prezentuje treści abstrakcyjnych i nie zawiera nawiązań kulturowych, które utrudniają zrozumienie tekstu. Z drugiej strony jednakże

prezentuje wiele istotnych informacji, w tym także w formie definicji, których zrozumienie wymaga stałego, wysokiego natężenia uwagi. Śledzenie tekstu ułatwiają elementy redundantne, występujące głównie w postaci powtórzeń – pytań służących sprecyzowaniu treści (np. *So – let's get this clear. Large groups of kids get together with the sole intention of getting drunk?*).

Więcej cech spontanicznej mowy wykazuje tekst z Bawarii. Mówiący posługują się amerykańską odmianą języka angielskiego. Ich wypowiedzi wykazują fizyczne i lingwistyczne cechy mowy potocznej, jak: spontaniczne wykrzyknienia (*Oh my God, wow*), krótkie zdania, wypowiedzi urwane, z przerwami (*...and, no. I mean it's like..., Yeah, We've always been, like...*), wyrażenia potoczne (*okay, you know, guys*), wahania (*Mm-hmm. Right.*). Tekst zawiera wiele elementów redundantnych, które z jednej strony zmniejszają jego zagęszczenie informacjami, z drugiej zaś zakłócają spójność niektórych wypowiedzi, co może utrudniać ich zrozumienie. Tekst porusza nie tylko konkretne zagadnienia jak znaczenie koloru i różne sposoby wiązania chusty, ale również tematy bardziej abstrakcyjne, jak religijny, osobisty i społeczny aspekt noszenia chusty.

Oba teksty zawierają słownictwo i struktury gramatyczne na podobnym poziomie. Tekst zawarty w przykładowym teście z Bawarii jest jednakże trudniejszy w odbiorze z uwagi na występowanie trzech rozmówców, amerykańską odmianę języka angielskiego, nasilenie cech spontanicznego języka mówionego oraz wyższy stopień abstrakcyjności przedstawionych treści.

### **7.1.1.3. Czynniki akustyczne**

Tekst *Alcohol abuse* pozbawiony jest odgłosów w tle. Wypowiadany jest w normalnym, dość żywym tempie. Intonacja jest dość zróżnicowana – za jej pomocą sygnalizowane jest np. zdziwienie lub oburzenie.

Jeśli chodzi o tekst *Personal identity – Only an external covering?*, jest pod względem akustycznym dość trudny w odbiorze. Zrozumienie tekstu utrudniają, występujące w różnym nasileniu, takie czynniki, jak: zróżnicowane, momentami bardzo szybkie tempo mówienia; czasami niewyraźna artykulacja; krótkie przerwy między zdaniami i fragmentami zdań; amerykański akcent; trzech rozmówców; nakładanie się głosów podczas zmiany rozmówców; okrzyki, wtrącenia. Czynnikiem

ułatwiający jego odbiór jest brak odgłosów w tle, zróżnicowana intonacja oraz dobra rozróżnialność głosów.

### **7.1.2. Testowanie rozumienia tekstu pisanego**

Na egzaminie maturalnym w Turynii uczeń ma do wyboru dwa zadania – pierwsze oparte na tekście nieliterackim, drugie – na tekście nieliterackim lub literackim (zob. załącznik 20). Na poziomie podstawowym tekst liczy ok. 500-600 wyrazów. W testach maturalnych wykorzystywane są teksty różnorodne gatunkowo, w tym również teksty nieciągłe, np. jeden tekst, dwa/wiele krótszych tekstów, kombinacja tekst-obrazek, tabele, diagramy (TMBWK 2010: 7). W arkuszu maturalnym z 2010 roku każde zadanie składa się z długiego, liczącego ok. 650 słów na poziomie podstawowym tekstu, i 3 poleceń. Wypowiedź pisemna, której dotyczy polecenie 4, również tematycznie nawiązuje do analizowanego tekstu, ale nie jest bezpośrednio na nim oparta. Podobnie wygląda testowanie rozumienia tekstu pisanego w Bawarii (zob. załącznik 21). Tutaj uczeń również wybiera pomiędzy tekstem nieliterackim a literackim, których długość wynosi ok. 700 wyrazów lub pomiędzy dwoma powiązanymi tematycznie tekstami nieliterackimi lub literackimi (BSUK 2009: 4; 2010:9). Analizowane przykładowe zadania maturalne z 2011 roku składają się z dwóch tematycznie powiązanych tekstów nieliterackich (zad. 1) oraz literackich (zad. 2), w tym pierwszy tekst stanowi dłuższy artykuł oraz fragment utworu prozatorskiego, drugi, krótszy tekst to np. definicje pojęcia oraz wiersz. Drugi tekst został zastosowany wyłącznie do pomiaru umiejętności wypowiedzi pisemnej. Do tekstów dołączone są 2 polecenia sprawdzające ich rozumienie. Trzecie polecenie odnosi się do wypowiedzi pisemnej (*textübergreifende Aufgabe*) i zawiera 4 propozycje tematów (jeden do wyboru), w tym – w przypadku tekstów nieliterackich – jeden, zaś w przypadku tekstów literackich dwa tematy odnoszą się do analizowanych wcześniej tekstów (zob. załącznik 21). Podczas egzaminu uczniowie mogą (poza częścią rozumienia ze słuchu) korzystać z jednojęzycznego słownika (Turynia) lub słownika jedno- lub dwujęzycznego (Bawaria).

### 7.1.2.1. Zawartość tematyczno-treściowa tekstów

W 2010 roku w testowaniu rozumienia tekstu pisanego w zakresie podstawowym na egzaminie maturalnym w Turynii wykorzystano w 1. zadaniu autentyczny artykuł prasowy o charakterze informacyjnym oraz – w zadaniu 2 – fragment powieści. Przykładowe arkusze maturalne z Bawarii zawierają dwa zadania, z których pierwsze składa się z artykułu prasowego oraz definicji pojęcia *brytyjskość*, zaś drugie, z fragmentu opowiadania oraz wiersza. Teksty prasowe dotyczą aktualnych i interesujących tematów z zakresu żywienia, mediów (Turynia) oraz życia społecznego (Bawaria). Fragmenty utworów literackich przedstawiają wydarzenia z udziałem dziecięcych lub dorastających bohaterów. Wszystkie części egzaminu maturalnego w Bawarii, w tym również rozumienie tekstu pisanego i słuchanego, są tematycznie powiązane. Analizowany przykładowy egzamin maturalny porusza problematykę z zakresu „Społeczeństwo wielokulturowe: tożsamość kulturowa, integracja/asymilacja” (Musterabitur 2011).

#### **Turynia - egzamin maturalny w 2010 roku - poziom podstawowy**

**Zadanie 1** – tekst *Back to the Tap* (źródło: *Time*) – tekst prezentuje ekologiczne konsekwencje wzrastającego spożycia wody butelkowanej.

**Zadanie 2** – fragment powieści autobiograficznej Jeannette Walls *The Glass Castle* – w wybranym fragmencie powieści zawarte są wspomnienia z dzieciństwa dotyczące świąt Bożego Narodzenia (zob. załącznik 20).

#### **Egzamin maturalny w Bawarii**

**Zadanie 1** – tekst nieliteracki *Would-be settlers will have to pass the Britishness test* prezentuje m.in. informacje dotyczące testu sprawdzającego znajomość języka angielskiego i kultury brytyjskiej dla imigrantów oraz przybliża problem ich dyskryminacji. Tekst 2 składa się z trzech definicji pojęcia *brytyjskość*, tj. są to fragmenty wypowiedzi znanych osób na ten temat.

**Zadanie 2** – tekst literacki *Two Kinda Truth* przedstawia spór pomiędzy nauczycielem a uczniem na temat istoty poezji, do jakiego dochodzi na kółku

poetyckim w szkole średniej. Wiersz *Gifted* porusza problem społecznego wykluczenia imigrantów w Wielkiej Brytanii (zob. załącznik 21).

Już po krótkim prześledzeniu tematyki tekstów można się zorientować, że prezentują one zarówno treści ogólne, uniwersalne, jak też poruszają problematykę z zakresu wiedzy o krajach anglosaskich. Tematyka krajoznawcza jest znana zdającym, gdyż stanowi przedmiot nauczania na lekcji języka obcego<sup>132</sup>.

### **7.1.2.2. Budowa i organizacja retoryczna tekstów**

Na potrzeby egzaminu autentyczne teksty prasowe i literackie zostały tylko skrócone. Opatrzone są oryginalnym tytułem, a ponadto fragment opowiadania, zawarty w przykładowym arkuszu maturalnym w Bawarii, poprzedza krótki opis bohaterów i miejsca akcji. Ich zrozumienie i analizę ułatwia podział na akapity, numeracja wierszy oraz wyjaśnienie w języku angielskim trudniejszych jednostek leksykalnych i nazw własnych.

W tekstach prasowych możemy wyróżnić akapity wprowadzające i kończące tekst, zawierające podsumowanie omawianego zagadnienia. Ponadto akapity otwierają *topic sentences* zawierające uogólnienie/zarys problemu, który w dalszej części zostaje dokładniej wyjaśniony i zilustrowany przykładami.

Teksty prasowe dotyczą konkretnych zjawisk i zagadnień, które są zaprezentowane wprost, bez niedomówień i aluzji np. kulturowych. Poza tym wykazują wysoki stopień gęstości pod względem zawartych informacji. Tekst *Back to the Tap* prezentuje dane liczbowe dotyczące np. aktualnego i prognozowanego spożycia wody, zysków z jej sprzedaży, emisji dwutlenku węgla, kosztów przeprowadzanych kampanii społecznych. Tekst *Would-be settlers will have to pass the Britishness test* zawiera dane liczbowe dotyczące osób objętych testem. Wszystkie teksty prasowe zawierają dużo przytoczonych wypowiedzi oraz nazw własnych, w tym także skrótów, które są wyjaśnione w tekście lub pod tekstem w adnotacjach.

---

<sup>132</sup> „Die Schülerinnen und Schüler verfügen über gesicherte Kenntnisse bezogen auf die globale Vielfalt anglophoner Kulturen über Großbritannien und die USA hinaus, unter Berücksichtigung geographischer, geschichtlicher, sozialer, politischer, wirtschaftlicher und kultureller Aspekte” (KMK 2002: 6).

## 7.2. Analiza jednostek testowych

Zgodnie z *Jednolitymi standardami egzaminacyjnymi*, zadania testujące sprawności receptywne w zakresie języka angielskiego na egzaminie maturalnym w Niemczech, odpowiadają trzem obszarom wymagań:

- I obszar wymagań: zadania sprawdzają rozumienie tekstu na podstawie wiedzy zdobytej na lekcji.
- II obszar wymagań: zadania sprawdzają, czy zdający potrafi wybrać i zastosować fachowe metody i umiejętności w odniesieniu do tekstu, np. wyjaśniając jego tematykę lub sposób oddziaływania na odbiorcę jego językowej lub medialnej formy.
- III obszar wymagań: zadania sprawdzają umiejętność samodzielnego rozpatrzenia wyników pracy z tekstem w szerszym kontekście, np. zajęcie określonego stanowiska w stosunku do przedstawionych w tekście treści (KMK 2002: 12)<sup>133</sup>.

### 7.2.1. Testowanie rozumienia ze słuchu

#### 7.2.1.1. Egzamin maturalny w zakresie podstawowym w Turyngii

Na egzaminie maturalnym w Turyngii zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstów pisanych i słuchanych na poziomie podstawowym w przeważającej części odpowiadają II obszarowi wymagań. Zadania uwzględniają też I i III obszar wymagań. Stosowane są zadania zamknięte, otwarte i półotwarte. Przedmiotem pomiaru jest zrozumienie ogólnego sensu tekstu i informacji szczegółowych (TMBWK 2010: 7). Poniższa analiza ma na celu zbadanie, jak poszczególne jednostki testowe mierzą rozumienie pod kątem ilościowym i jakościowym.

**Zadanie 1** składa się z 8 definicji *binge drinking* podzielonych na te odnoszące się do przeszłości i teraźniejszości. Zdający musi wybrać 4 zgodne z treścią nagrania. Pod względem konstrukcji zadanie to odpowiada technice prawda/fałsz, z tą jednak

---

<sup>133</sup> Zob. rozdz. 3.3.



różnicą, że zakreślone zostają tylko poprawne odpowiedzi (zob. załączniki 16 i 17).

Poprawne odpowiedzi:

in the past: *giving up job and school activities, drinking large amounts, drinking over a long period of time*

Tekst: *In the past we used the term 'binge drinking' to an extended period of time – a couple of days for example – when a person would continue to drink alcohol to such an extent that he – or – she would abandon their usual activities – such as work – or, in the case of younger drinkers – classes.*

now: *drinking a lot in a short period of time.*

Tekst: [...] *binge drinking has come to mean a heavy bout of drinking in just one evening – or a similar time span.*

Zastosowane jednostki testowe zbudowane są z jednozdaniowych parafraz informacji zawartych w tekście. Sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 2** ma charakter otwarty, polega na podaniu 3 faktów charakteryzujących *binge drinkers*. Poprawne odpowiedzi podane są w tekście:

Tekst: [...] *binge drinkers actually set out to get drunk. That's their goal – what they are trying to do. [...] They drink in groups [...]. And binge drinkers are getting younger and younger [...].*

Zadanie wymaga wychwycenia wyrażonych wprost informacji zawartych obrębie kilku zdań. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 3** polega na uzupełnianiu luk wyrazami zaczerpniętymi z tekstu. Poniżej znajdują jednostki testowe wraz z odpowiadającymi im fragmentami tekstu. Poprawne odpowiedzi zostały w zdaniach i tekście podkreślone.

a) *Binge drinking in the UK is considered a huge social problem.*

*That's why the UK has a particular interest in it.*

Tekst: *But it does seem as though the UK is taking a particular interest in the problem – let's say that here – in Britain – we see binge drinking as a huge social problem.*

b) *In other countries it is perceived as a smaller problem.*

Tekst: *In other countries it's perceived as less of a problem.*

c) *The expenses caused by binge drinking were estimated as twenty billion pounds.*

Tekst: *In 2003 the cost of binge drinking was estimated as twenty billion pounds [...].*

d) *The government published figures from the Health Service on accident and emergency admissions.*

Tekst: *In 2005 the government released figures from the Health Service that suggested that a million accident and emergency admissions each year are a direct result of alcohol consumption.*

Wszystkie jednostki testowe są w przeważającej części zbudowane z wyrażń występujących w tekście, co ułatwia śledzenie tekstu i identyfikację poszukiwanego wyrazu. Z tego względu sprawdzają one w większym stopniu zlokalizowaną na I poziomie przetwarzania umiejętność rozpoznawania wyrazów niż rozumienie tekstu.

**Zadanie 4** to zadanie wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi, z których jedna jest poprawna.

a) *At weekend emergency services can (poprawna odpowiedź: ) seldom manage the need for help.*

Tekst: *And the emergency services report that Friday and Saturday nights they can hardly cope with the demand for attention.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę zdania z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania. Informację zawartą w dystraktorach i poprawnej odpowiedzi różnicuje tylko przysłówki częstotliwości (*always, often, seldom, never*), co uniemożliwia stosowanie strategii testowej polegającej np. na wykluczaniu dystraktorów niosących informacje nie występujące w tekście.

b) *Why are the British in the Centre of discussion more than any other European country? Poprawna odpowiedź: because people drink more in a shorter time.*

Tekst: [...] *you drink as fast as you can so that by the time eleven comes around you aren't left feeling like another drink!*

Jednostka testowa stanowi parafrazę zdania z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

c) *How do people of some social groups react when they see people drunk?*

Poprawna odpowiedź: *They get shocked.*

Tekst: A: *Do you think we are used to seeing people drunk in Britain? Or do we still get shocked?*

D: *It depend really. But being drunk isn't socially unacceptable in most European countries – whereas in the UK – well, in some social circles quite reverse is true.*

Jednostka testowa stanowi uogólnienie informacji zawartej w kilku zdaniach. Występujące w tekście podwójne zaprzeczenie *isn't socially unacceptable* oraz odsyłające do wcześniej informacji wyrażenie *quite reverse* wymaga zastosowania prostego inferowania. Jednostka sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

d) *Choose the theme which best describes the content of the conversation.* Poprawna odpowiedź: *Binge drinking – a cost-intensive social issue in the UK.*

Jednostka sprawdza rozumienie globalne tekstu na II poziomie przetwarzania, polegające na określeniu głównej myśli tekstu. Wymaga integracji informacji dotyczących kosztów i społecznego charakteru tego problemu. Poprawna odpowiedź jest niemal w całości wyrażona wprost w kilkudzaniowym fragmencie tekstu:

A: *And should we be worried? Is it a problem?*

D: *Well, that depends. I certainly think so – yes! In 2003 the cost of binge drinking was estimated as twenty billion pounds – the figure will have risen considerably since then I'm sure. In 2005 the government released figures from the Health Service that suggested that a million accident and emergency admissions each year are a direct result of alcohol consumption.*

Zadanie 4 testuje przede wszystkim rozumienie szczegółowe informacji wyrażonych wprost zlokalizowane na II poziomie przetwarzania.

## Podsumowanie

Z powyższej analizy wynika, że na egzaminie maturalnym w zakresie podstawowym testowane jest przede wszystkim rozumienie wyselekcjonowanych informacji szczegółowych. Tylko jedna, ostatnia, jednostka wymaga zrozumienia ogólnego sensu całej wypowiedzi. Sprawdzane jest rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania oraz – w zadaniu 3 – umiejętność dekodowania na I poziomie przetwarzania.

### 7.2.1.2. Egzamin maturalny w Bawarii

W Bawarii, tak samo jak w Turyngii, rozumienie ze słuchu testowane jest za pomocą jednego tekstu audialnego, któremu towarzyszą zadania zamknięte, otwarte i półotwarte. Poniższa analiza ma wykazać, jak poszczególne jednostki testowe mierzą rozumienie w aspekcie ilościowym i jakościowym (zob. załączniki 18 i 19)<sup>134</sup>.

**Zadanie 1** polega na stwierdzeniu zgodności lub niezgodności podanych stwierdzeń z informacjami podanymi w tekście (technika prawda/fałsz). Należy zauważyć, że niektóre stwierdzenia są długie, a ich kolejność nie odpowiada porządkowi informacji w tekście, co w rezultacie może prowadzić do znacznego obciążenia pamięci podczas słuchania.

*a) The hijab is a visible sign of women's voluntary subordination (False).*

Tekst: Ms. A. Boundaoui: [...] *You know, the United States is this free country, and people choose – women that choose to wear scarves in America are especially conscious of their freedom. So a Muslim woman's choice to wear it in America is especially poignant, I guess.*

Woodruff: *You're saying it's a choice.*

Ms. A. Boundaoui: *Right.*

Woodruff: *You've grown up in a Muslim family where you were expected as young women to wear it.*

Ms. A. Boundaoui: *Mm-hmm. Right.*

---

<sup>134</sup> Klucz do zadań i obszary wymagań egzaminacyjnych podane są w komentarzach dołączonych do przykładowych zadań maturalnych.

Ms. I. Boundaoui: *Everyone expects it, but there was no forceful action. I thank God my mom was never that type to say, you know, it's time now; you have to put it on. My mom left it up to us.*

Jednostka testowa odnosi się do informacji nie wyrażonych wprost w tekście i wymaga złożonego wnioskowania. Mowa jest o tym, że kobiety decydujące się na noszenie chusty są szczególnie świadome swojej wolności. Chusta jest zatem znakiem wolnego wyboru, a nie dobrowolnego podporządkowania się. Jednostka sprawdza rozumienie wnioskujące na III poziomie przetwarzania.

b) *The hijab represents discrimination against women in a male-dominated society.* False.

Tekst: Ms. A. Boundaoui: *Yeah. No offense, but why do you wear a scarf? I think the pervasive misconception is that Muslim women are held down by hijab; it's a tool that men use to oppress them. But that's such an alien idea to us, because it's really such a personal choice.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę informacji z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

c) *Certain colours are worn on special occasions only.* False.

Tekst: Woodruff: *Is there one color you're supposed to wear on certain occasions?*

Ms. I. Boundaoui: *No.*

Jednostka testowa utworzona jest z wyrażen występujących w tekście. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

d) *There are different distinct methods of tying it.* True.

Tekst: Woodruff: *Can you look at a women who's a Muslim and tell where she's from by the way she ties her scarf?*

Ms. A. Boundaoui: *Maybe not in the U.S. Because in the U.S., I mean, people copy a lot of different trends I guess. But like if you saw - if I saw someone in the airport, yeah, maybe. Yeah, I can be like, okay, she's from the Gulf, and, you know, she's Palestinian.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę informacji z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

e) *Wearing the hijab is the expression of a woman's personal lifestyle.* True.

Ms. A. Boundaoui: *You're sort of telling people, look at me for who I am and for what I think and for my personality, and not for how I'm dressed. And that's sort of what the hijab says to people.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę zdania z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

f) *Be wearing a scarf Muslim women may express their wish not to be judged by their appearance only.* True.

Tekst: Woodruff: *Women may wear the hijab so people don't judge them by their appearance, [...].*

Jednostka utworzona jest z wyrażen występujących w tekście. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

g) *Wearing the hijab isn't a visible sign of belonging to Islam.* False.

Tekst: Woodruff: *[...] Inevitably, the scarf advertises that they're Muslim.*

Jednostka testowa stanowi parafrazę zdania z tekstu. Sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

h) *Some people's opinion about Muslim women is determined by the fact that they wear a headscarf.* True.

Tekst: Ms. I. Boundaoui: *Well, other people, I felt like they saw somebody who was oppressed. And some people would just say, you know, you're in America now. You can take it off. You don't have to be wearing it.*

Jednostka testowa stanowi uogólnienie informacji zawartych w kilku zdaniach. Sprawdza rozumienie globalne (w obrębie fragmentu) na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 2** polega na uzupełnieniu zdań informacjami z tekstu (wstawione informacje zostały podkreślone).

*After 9/11 some Muslim women decided not go on wearing their hijab because they were afraid whereas others started putting it on due to the fact that they were proud of being Muslims. Since that day Americans have reacted to women wearing the hijab with either hostility or curiosity.*

Tekst (informacje potrzebne do wykonania powyższego zadania zostały podkreślone):

Woodruff: [...] *Inevitably, the scarf advertises that they're Muslim. The Boundaoui sisters say after 9/11 a few women in their neighborhood removed their headscarves out of fear. Others who hadn't worn them before decided to put them on out of pride.*

Ms. A. Boundaoui: *That's a question everyone asks you. Is life different after 9/11? But I think, in my mind, what's changed is when people maybe didn't see me before, they see me now very clearly. Now that they see me, they sort of have to decide how they feel about me, you know?*

Woodruff: *What do you mean by that? What do they say when they see you out in public? What do they see?*

Ms. A. Boundaoui: *Sometimes it's hostile, and sometimes they're curious.*

Powyższe zadanie polega na uzupełnieniu krótkiego streszczenia fragmentu tekstu audialnego. Ponieważ streszczenie oddaje znaczenie tekstu w zmienionej formie językowej, zdający, aby prawidłowo uzupełnić luki, musi zrozumieć jego sens. Zadanie sprawdza rozumienie selektywno-szczegółowe informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania.

**Zadanie 3** polega na podaniu trzech faktów z tekstu świadczących o tym, że noszenie chusty jest świadomą i dobrowolną decyzją kobiety. Poprawne odpowiedzi:

- *The girls weren't forced by their family to wear it.*
- *Their mother decided to wear the hijab although it wasn't common practice in her family.*
- *Muslim women, who live in a free country like the USA, decide themselves whether they want to wear it or not.*

Jest to zadanie otwarte, wymagające zastosowania umiejętności oddzielania faktów od opinii, a następnie wybrania spośród nich trzech, ilustrujących zawartą w poleceniu tezę. Zadanie sprawdza zatem rozumienie wnioskujące na III poziomie przetwarzania.

**Zadanie 4** składa się z 2 jednostek wielokrotnego wyboru z 4 wariantami odpowiedzi. Zdający zaznacza jedną, poprawną odpowiedź.

a) *Wearing a hijab is a decision (poprawna odpowiedź:) you should take for life.*

Tekst: Woodruff: *Iman, when you make the decision to wear it, is that a decision you make for the rest of your life? I mean is this something you - a decision you revisit?*

Ms. I. Boundaoui: *Hopefully I'll stick with this for life, but I can't look down the line and say I'm going to be wearing it forever because I don't know.*

b) *Assia says that* (poprawna odpowiedź:) *all you've got to do is dress modestly.*

Tekst: Ms. A. Boundaoui: *So someone will say, well, just dressing modestly is enough. I don't need to cover my hair. And someone else will be like, well, I'm just covering my hair, but I can show my neck. So it's also, you know, a form of modesty.*

Jednostki testowe stanowią parafrazy zdań z tekstu. Sprawdzają rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania.

Powyższe zadania sprawdzają przede wszystkim rozumienie informacji szczegółowych oraz – w mniejszym stopniu – rozumienie globalne w obrębie części tekstu. Testowane jest rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania, złożone inferowanie na III poziomie przetwarzania konieczne jest w przypadku zadania 3 i jednej jednostki testowej w zadaniu 1.

### 7.2.1.3. Rodzaje i poprawność konstrukcyjna zadań w zakresie rozumienia ze słuchu

Rozumienie ze słuchu testowane jest za pomocą różnych typów zadań, które prezentuje poniższa tabela (zob. załączniki 16 i 18).

Rozumienie ze słuchu	Egzamin maturalny w Turynii w 2010 roku. Tekst <i>Alcohol Abuse</i>	Przykładowy egzamin maturalny z Bawarii. Tekst <i>Personal identity – Only an external covering?</i>
<b>Zadanie 1</b>	Zadanie polegające na zaznaczaniu poprawnych stwierdzeń	Zadanie typu prawda/fałsz
<b>Zadanie 2</b>	Podanie 3 faktów	Uzupełnianie streszczenia



	z tekstu dotyczących danego zagadnienia	fragmentu tekstu audialnego
<b>Zadanie 3</b>	Uzupełnianie zdań wyrazami z tekstu	Podanie 3 przykładów z tekstu dotyczących danego zagadnienia
<b>Zadanie 4</b>	Zadanie wyboru wielokrotnego składające się z 4 jednostek z 4 wariantami odpowiedzi	Zadanie wyboru wielokrotnego składające się z 2 jednostek z 4 wariantami odpowiedzi

Tab.19. Rodzaje zadań w zakresie rozumienia ze słuchu na egzaminie maturalnym w Turynгии i Bawarii

Tabela pokazuje, że w testowaniu rozumienia ze słuchu stosowane są zadania reprezentujące techniki otwarte, półotwarte i zamknięte. Poniżej zadania te omówione zostaną pod kątem poprawności konstrukcyjnej i adekwatności w stosunku do testowanych umiejętności.

W obu analizowanych testach zadanie 1 opiera się na stwierdzaniu zgodności podanych stwierdzeń z informacjami podanymi w tekście. O ile w teście z Turynгии stwierdzenia mają formę 8 krótkich wyrażen równoważnikowych, zadanie z Bawarii zawiera 8 pełnych zdań liczących nawet do 17 wyrazów, których porządek nie odpowiada chronologii tekstu. Niewątpliwie rozwiązanie tego zadania prowadzi do obciążenia pamięci roboczej i wymaga zastosowania dobrze rozwiniętej umiejętności czytania. Wymienione czynniki negatywnie oddziałują na trafność pomiaru sprawności słuchania i nie pozwalają poprawnie wnioskować na temat stopnia jej wykształcenia.

Zadania półotwarte polegają na uzupełnianiu zdań wyrazami z tekstu (zad. 3/test z Turynгии) i uzupełnianiu streszczenia fragmentu tekstu brakującymi informacjami (zad. 2/test z Bawarii). Ponieważ zdania, które zdający musi uzupełnić wyrazami z tekstu, nie stanowią parafraz czy uogólnień tekstu, ale utworzone są z występujących w nich wyrażen, zadanie to w większym stopniu mierzy zlokalizowaną na I poziomie przetwarzania umiejętność rozróżniania wyrazów niż rzeczywiste rozumienie tekstu. Inaczej przedstawia się problem pomiaru umiejętności słuchania w przypadku uzupełniania streszczeń tekstu. W tym

przypadku, aby uzupełnić luki właściwymi informacjami, słuchający musi zrozumieć sens tekstu (Buck 2001: 71).

Otwarte techniki testowania reprezentują zadania wymagające od ucznia samodzielnego wyodrębnienia i wynotowania informacji na dany temat. W 2 zadaniu w teście z Turynii zdający podaje 3 fakty charakteryzujące *binge drinkers*. Trudność w przypadku takiego zadania może stanowić odróżnienie faktu od opinii, która jest umiejętnością wymagającą zastosowania rozumienia wnioskującego na III poziomie przetwarzania. Analizowane zadanie z egzaminu w Turynii nie sprawdza tej umiejętności, gdyż w tekście podawane są głównie fakty i definicje. W 3 zadaniu w teście z Bawarii zdający przytacza z kolei 3 przykłady z tekstu świadczące o tym, że noszenie chusty jest świadomą i dobrowolną decyzją kobiety. W tym celu musi szczegółowo zrozumieć tekst, odróżnić fakty od opinii i spośród nich wybrać te, które ilustrują postawioną w poleceniu tezę. Otwarta technika testowania zmusza zdającego do wyjścia poza treść tekstu i metakognitywnej refleksji nad przydatnością usłyszanych informacji do rozwiązania zadania. Zadanie sprawdza zatem rozumienie wnioskujące.

Jeśli chodzi o poprawność konstrukcyjną zadań wielokrotnego wyboru, zastosowane w teście z Turynii i Bawarii jednostki wielokrotnego wyboru dotyczą pojedynczych ważnych zagadnień, nie są współzależne, nie testują wiedzy pozatekstowej oraz są krótkie i precyzyjne. Dystraktory:

- dotyczą informacji istotnych;
- nie zawsze brzmią prawdopodobnie i są przekonujące, np. dystraktor 3 i 4 w jednostce 4b w teście z Turynii: *Why are the British in the centre of discussion more than any other European country? – because people in other European countries hate alcohol, – because people only drink in pubs.*
- są dopasowane do trzonu pod względem gramatycznym;
- nie zawsze cechuje podobna długość, struktura gramatyczna i zakres treściowy, np. w teście z Bawarii trzeci z kolei dystraktor w jednostce 4b stanowi wyróżniające się długie zdanie podrzędnie złożone, natomiast w teście z Turynii w jednostce 4b zastosowane są dystraktory różnej długości.
- nie zawierają negacji, z wyjątkiem drugiego z kolei dystraktora w jednostce 4a w teście z Bawarii.

Dystraktory zbudowane są w oparciu o fałszywe lub nieistotne informacje oraz pojedyncze jednostki leksykalne znajdujące się w pobliżu prawidłowej odpowiedzi. Ogólnie rzecz ujmując, nieliczne jednostki wielokrotnego wyboru zastosowane w testowaniu słuchania wykazują stosunkowo wiele wad i niedociągnięć konstrukcyjnych, które mogą ułatwiać wybór poprawnej odpowiedzi.

Podsumowując należy stwierdzić, że zadania testujące rozumienie ze słuchu zawierają wady konstrukcyjne, które mogą rzutować na implikowany przez nie poziom rozumienia i stopień trudności. Ich podstawową zaletą jest jednakże różnorodność, uniemożliwiająca zdającym rozwiązanie całego tekstu poprzez odgadywanie i stosowanie strategii testowych.

### **7.2.2. Testowanie rozumienia tekstu pisanego**

W testowaniu rozumienia tekstu pisanego stosowane są wyłącznie zadania otwarte. Polegają one na udzieleniu wyrażonej własnymi słowami wypowiedzi, której forma i temat określona jest w poleceniu zadania. Zadania sprawdzają umiejętności z zakresu podanych powyżej trzech obszarów wymagań. Poniżej wszystkie zadania zawarte w analizowanych arkuszach maturalnych przyporządkowane zostaną do poszczególnych obszarów wymagań.

#### **Egzamin maturalny w 2010 roku w Turyngii (zob. załącznik 20)**

Na egzaminie maturalnym w Turyngii zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstów pisanych i słuchanych na poziomie podstawowym w przeważającej części odpowiadają II obszarowi wymagań. Zadania uwzględniają też I i III obszar wymagań (TMBWK 2010: 7).

#### **Zadanie 1 (tekst nieliteracki): *Back to the Tap***

I/II obszar wymagań/II poziom przetwarzania:

*Illustrate the increased consumption of bottled water in the USA.*

*Describe the measures taken to reduce the consumption of bottled water.*

Zadania polegają na wybraniu z tekstu i przytoczeniu informacji świadczących o wzroście konsumpcji wody butelkowanej (polecenie 1) oraz informacji dotyczących podjętych działań mających na celu jej redukcję (polecenie 3). Ich

rozwiązanie wymaga szczegółowego zrozumienia informacji wyrażonych wprost w tekście.

II obszar wymagań/III poziom przetwarzania

*Categorize the various negative effects it has* – zadanie wymaga wyselekcjonowania i sklasyfikowania informacji dotyczących negatywnych skutków spożycia wody butelkowanej. Polega na szczegółowej analizie tekstu w oparciu o wiedzę tekstową i pozatekstową.

### **Zadanie 2 (tekst literacki): *The Glass Castle***

II obszar wymagań/III poziom przetwarzania

*Contrast the typical features of the ordinary Christmas mentioned in the text with the one in the narrator's family* – zadanie polega na wyeksponowaniu i wyjaśnieniu różnic pomiędzy typowymi świętami Bożego Narodzenia, a opisanymi w tekście. Zdający musi wyselekcjonować z tekstu informacje dotyczące świąt Bożego Narodzenia w rodzinie narratora i odnieść je do własnej wiedzy na ten temat.

II obszar wymagań/III poziom przetwarzania

*Explain how the father, having lost his job, tries to compensate for the lack of presents* – zadanie polega na szczegółowym opisie i analizie działań bohatera. Wymaga zrozumienia informacji wyrażonych wprost i wnioskowania.

III obszar wymagań / IV poziom przetwarzania

*Evaluate his behaviour and strategy* – zadanie wymaga dokonania subiektywnej oceny zachowania i działań bohatera.

### **Egzamin maturalny w Bawarii (zob. załącznik 21)**

Dwa pierwsze polecenia w zadaniach 1 i 2 sprawdzają umiejętność szeroko ujmowanego rozumienia tekstu. Trzecie polecenie odnosi się do udzielenia wypowiedzi pisemnej na jeden z 4 proponowanych tematów (*textübergreifende Aufgabe*). W zadaniu 1. (tekst nieliteracki) jeden temat, a w zadaniu 2 (tekst literacki) dwa tematy wypracowań bazują na zaprezentowanych wcześniej tekstach.

**Zadanie 1 (tekst nieliteracki): *Would-be settlers will have to pass the Britishness test***

I/II obszar wymagań/II/III poziom przetwarzania

*Analyse the reasons to be found in the text for resentment and hostility towards immigrants in modern Britain.*

Zadanie polega na analizie podanych w tekście przyczyn rozgoryczenia i wrogości wobec imigrantów osiedlających się w Wielkiej Brytanii.

*Can the “Britishness test” contribute to a better integration of migrants? What are its chances of achieving this? What shortcomings does it have? Refer to the text and your background knowledge. Give reasons for your answer.*

Zadanie polega na zestawieniu zalet i wad tego testu i udzieleniu odpowiedzi na pytanie, czy może on przyczynić się do integracji imigrantów. Zdający rozwiązują to zadanie w oparciu o tekst i posiadaną wiedzę ogólną.

**Zadanie 3 w ramach wypowiedzi pisemnej (*textübergreifende Aufgabe*)**

III obszar wymagań/IV poziom przetwarzania

*A. Compare the three definitions of “Britishness” (text 2): How have notions of what it means to be “British” changed, and what aspects may account for these changes? What historical and political developments have made it extremely difficult to define “Britishness” today?*

Zadanie sprawdza umiejętność analizy oraz przedstawienia i uzasadnienia własnego punktu widzenia na temat przedstawiony w tekście.

**Zadanie 1 (tekst literacki): *Two Kinda Truth***

I/II obszar wymagań / II/III poziom przetwarzania

*Analyse the change in the relationship between Wordy and Bonny. Examine the narrator’s role. To what extent is he personally involved.*

Zadanie polega na analizie relacji zachodzących pomiędzy osobami występującymi w tekście.

*Explain the heading: What are the „two kinda truth” Bonny and Wordsy stand for?*

Zadanie polega na interpretacji tytułu tekstu w oparciu o informacje zawarte w tekście.

### **Zadanie 3 w ramach wypowiedzi pisemnej (*textübergreifende Aufgabe*)**

III obszar wymagań / IV poziom przetwarzania

A. *Examine whether the boy in „Gifted” (text 2) is in a similar situation to Bonny. Speculate on their future chances in British society. Which of them will be more successful?*

B. *“England, his Mom says, / is full of / a word Dad says he mustn’t repeat / but his Mom says why not?” (II. 20-24, text 2)*

*Analyse these lines. What attitudes do they reveal? Imagine and recount the kind of experiences you think might have caused the parents to think the way they do.*

Zadanie sprawdza umiejętność analizy oraz przedstawienia i uzasadnienia własnego punktu widzenia na temat przedstawiony w tekście.

### **Podsumowanie**

Zadania zastosowane na egzaminie maturalnym w Turynii mierzą umiejętność rozumienia tekstów pisanych w zakresie trzech obszarów wymagań, tj. sprawdzają stopień zrozumienia informacji eksplicytnych (I obszar), implicytnych (II obszar) oraz umiejętność krytycznej ewaluacji (III obszar wymagań). Natomiast w Bawarii przedmiotem pomiaru jest umiejętność rozumienia informacji wyrażonych wprost i ich analizy (I i II obszar wymagań). Ujęte w III obszarze wymagań rozumienie krytyczne tekstu sprawdzane jest, o ile uczeń wybierze dany temat, w ramach wypowiedzi pisemnej określanej jako *textübergreifende Aufgabe*. Tutaj znajduje zastosowanie drugi, krótszy tekst, tj. definicje brytyjskości (zadanie 1 – tekst nieliteracki) oraz wiersz (zadanie 2 – tekst literacki). Zgodnie z wytycznymi podanymi w poleceniu, zdający dokonuje analizy tych tekstów, a następnie przedstawia i uzasadnia własne zdanie.

### 7.3. Wnioski porównawcze

Na podstawie przeprowadzonej analizy wymagań egzaminacyjnych oraz testów maturalnych można wysnuć następujące wnioski porównawcze dotyczące sposobów i efektywności pomiaru sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym w Polsce i Niemczech.

#### Wybór tekstów

##### Różnice w ilości i długości tekstów

Na egzaminie maturalnym w Polsce w testowaniu rozumienia ze słuchu stosowane są 3 teksty o łącznym czasie trwania – 6 minut, w testowaniu rozumienia tekstu pisanego 3 teksty o łącznej długości ok. 1,5 strony A4 na poziomie podstawowym i 2 stron A4 na poziomie rozszerzonym, przy czym jedno z zadań poziomie rozszerzonym sprawdza umiejętności gramatyczno-leksykalne, a nie rozumienie tekstu (CKE 2009: 62, 64). Tak więc w rzeczywistości długość tekstów na obu poziomach wynosi ok. 1,5 strony A4, czyli ok. 1200 wyrazów. W Niemczech istnieje dowolność w doborze tekstów pod względem ilości. W *Jednolitych standardach egzaminacyjnych* zawarte są wytyczne, według których rozumienie czytania i słuchania można testować za pomocą jednego lub kilku krótszych tekstów, których długość – w przypadku tekstów słuchowych – nie może przekraczać 5 minut, a w przypadku czytania na poziomie podstawowym powinna wynosić 500-700 wyrazów (KMK 2002: 11-12). W analizowanych testach maturalnych z Turynгии i Bawarii słuchanie sprawdzane jest przy użyciu jednego tekstu, zaś czytanie łącznie z umiejętnością pisania za pomocą dwóch powiązanych tematycznie tekstów.

Testowanie sprawności receptywnych na egzaminie w Polsce przebiega zatem w oparciu o mniej lub bardziej zróżnicowane gatunkowo i tematycznie teksty pisane i audialne. Pozwala to skontrolować umiejętność rozumienia języka pisanego i mówionego używanego w różnych kontekstach, np. komunikacji codziennej, masowej, literackiej. W Niemczech natomiast, jak już powiedziano, umiejętność czytania i słuchania może być sprawdzana za pomocą kilku krótszych, jak również jednego, długiego tekstu. Zastosowanie jednego tekstu nie pozwala wnioskować na

temat stopnia wykształcenia umiejętności rozumienia bogatej palety tekstów występujących w realnym życiu.

### **Różnice w doborze tekstów pod względem gatunkowym**

Na egzaminie maturalnym w Polsce rozumienie tekstu pisanego testowane jest za pomocą tekstów informacyjnych, publicystycznych, narracyjnych i literackich, zaś testowanie rozumienia ze słuchu przy użyciu tekstów informacyjnych (komunikatów/instrukcji), rozmów/wywiadów oraz tekstów narracyjnych (CKE 2009: 62, 64). Wykorzystywane są zatem wyłącznie teksty ciągłe. Konstruktorzy zadań maturalnych w Niemczech mogą wybierać z szerokiej palety tekstów ciągłych i nieciągłych występujących w realnym życiu, jak: teksty literackie (np.: wiersze, teksty piosenek, fragmenty powieści, opowiadań, utworów scenicznych), nieliterackie (np.: teksty prasowe, sprawozdania, eseje), teksty audiowizualne i audialne, obrazki i teksty graficzne (KMK 2002: 11). W analizowanych zadaniach maturalnych z Turynгии zastosowanie znalazły wyłącznie teksty ciągłe. Również w modelowym teście z Bawarii dominują takie teksty, a rysunek satyryczny wykorzystano w jednym z proponowanych tematów wypowiedzi pisemnej.

### **Różnice w stopniu złożoności tematyczno-treściowej tekstów**

Teksty stosowane na egzaminie maturalnym w Polsce cechuje niski stopień złożoności tematyczno-treściowej. Teksty prezentują prostą, konkretną tematykę życia codziennego, jak np.: praca, podróżowanie i turystyka. W standardach egzaminacyjnych wśród 15 wymienionych znajdują się również bardziej abstrakcyjne zakresy tematyczne, jak państwo i społeczeństwo oraz elementy wiedzy o krajach obszaru językowego danego języka. Z zakresów tych wybierane są jednakże zagadnienia o niskim stopniu abstrakcyjności, o czym świadczą np. teksty zastosowane w zadaniu 8 na poziomie rozszerzonym w analizowanym teście z języka angielskiego i niemieckiego. Natomiast teksty na egzaminie maturalnym w Niemczech prezentują zarówno ogólne, uniwersalne tematy o niskim stopniu abstrakcyjności (np. tekst *Back to the Tap*), jak też bardziej abstrakcyjne zagadnienia społeczne, kulturo- i krajoznawcze (np. tekst *Personal identity – Only an external covering*).



## **Różnice w językowej formie tekstów audialnych**

W testowaniu rozumienia ze słuchu w Polsce stosowane są odczytywane teksty pisane nie wykazujące fizycznych i lingwistycznych naturalnego języka mówionego. Do pomiaru umiejętności słuchania w Niemczech stosowane są autentyczne teksty audialne, które charakteryzuje naturalny, odpowiadający gatunkowi tekstu, język i tempo mówienia.

## **Techniki testowania**

### **Różnice w technikach testowania**

W Polsce preferowane są wyłącznie techniki zamknięte. Sprawności receptywne testowane są za pomocą zadań wyboru wielokrotnego, typu prawda/fałsz oraz dobieranie. Zadania tego typu, pod warunkiem, że właściwie skonstruowane, efektywnie mierzą zwłaszcza stopień wykształcenia umiejętności rozumienia informacji wyrażonych wprost w tekście. Niewątpliwie istotną zaletą przemawiającą za stosowaniem zamkniętych technik testowania na egzaminach maturalnych jest ich praktyczność. Jednakże zawsze istnieje niebezpieczeństwo, że poprawna odpowiedź jest wynikiem zgadywania lub sprytu testowego, a nie świadczy o zrozumieniu tekstu.

Egzamin maturalny w Niemczech wykazuje duże zróżnicowanie pod tym względem. Umiejętność rozumienia tekstu pisanego sprawdzana jest za pomocą zadań otwartych, wymagających np. streszczenia i analizy tekstu, zaś osiągnięcia w słuchaniu testowane są za pomocą zadań otwartych, półotwartych i zamkniętych. Otwarte techniki testowania stanowią adekwatne narzędzie pomiaru analizy i interpretacji tekstu. Umożliwiają one bowiem zdającemu zaprezentowanie własnego, opartego na posiadanej wiedzy i doświadczeniu, rozumienia tekstu. W przypadku testowania rozumienia wnioskującego i krytycznego zadania zamknięte stanowią pewne ograniczenie: zdający jest zmuszony do wyboru gotowej, dokonanej przez autora zadań, interpretacji tekstu, która nie zawsze musi w całości pokrywać się z jego interpretacją. Stosowana w Niemczech dywersyfikacja zadań pozwala zminimalizować negatywny wpływ wymienionych wyżej czynników na pomiar i uzyskać bardziej wiarygodny wynik testowania.

## **Pomiar stopnia zrozumienia pod względem jakościowym i ilościowym**

### **Różnice dotyczące zakresu umiejętności sprawdzanych w rozumieniu tekstu pisanego**

Na egzaminie maturalnym w Polsce testowane jest przede wszystkim zrozumienie szczegółów, i – w ograniczonym stopniu – zrozumienie ogólnego sensu tekstu, polegającego zarówno na określeniu tematu, jak i głównej myśli tekstu. Test sprawdzający umiejętność czytania w zakresie rozszerzonym, który pod względem poziomu biegłości językowej odpowiada niemieckiemu egzaminowi maturalnemu, wymaga przede wszystkim zrozumienia informacji wyrażonych wprost, w niewielkim stopniu prostego – obligatoryjnego inferowania. Rozumienie wnioskujące jest testowane w marginalnym zakresie (pojedyncze jednostki), krytyczne zaś wcale.

W Niemczech natomiast rozumienie tekstu pisanego jest sprawdzane wyłącznie za pomocą zadań otwartych, które, w zależności od instrukcji w poleceniu, wymagają zrozumienia treści wyrażonych wprost, implikowanych oraz ewaluacji. Zadania dołączone do jednego tekstu łącznie testują rozumienie wnioskujące (III poziom przetwarzania) lub krytyczne (IV poziom przetwarzania), czyli pełne zrozumienie tekstu. Dodać należy, że sprawdzenie zrozumienia informacji eksplicytnych (II poziom przetwarzania) nie ogranicza się do rozpoznania kilku szczegółów z tekstu, ale wymaga zrozumienia bardziej globalnego, polegającego na integracji informacji rozsypanych w tekście np. wyselekcjonowania i opisanie pewnych problemów, aspektów, czy zjawisk. Jednym słowem, zdający musi się wykazać umiejętnością analizy i interpretacji tekstu obcojęzycznego.

### **Różnice dotyczące zakresu umiejętności sprawdzanych w rozumieniu ze słuchu**

Rozumienie ze słuchu testowane jest w Polsce tak samo jak rozumienie tekstu pisanego, tj. za pomocą zamkniętych zadań sprawdzających głównie zrozumienie szczegółów i w niewielkim stopniu wymagających globalnego ujęcia treści tekstu. Jeśli chodzi o głębię przetwarzania, polskie testy maturalne mierzą rozumienie informacji wyrażonych wprost na II poziomie przetwarzania. W podobny sposób testowana jest umiejętność słuchania w Turynii. Dominują jednostki testowe sprawdzające rozumienie selektywno-szczegółowe na II poziomie przetwarzania. Pomimo wymogu zawartego w standardach egzaminacyjnych, że „Die Bearbeitung

von audio-visuellen oder Hörquellen im Rahmen einer Textaufgabe darf sich nicht auf die Sicherung des Textverständnisses beschränken” (KMK 2002: 12), rozumienie wnioskujące nie jest tutaj przedmiotem kontroli. Natomiast w Bawarii ten rodzaj rozumienia sprawdzany jest w większym zakresie: za pomocą zadania otwartego (zad. 3) oraz jednej jednostki testowej w zadaniu 1. Żaden z analizowanych testów, zarówno polskich, jak i niemieckich, nie mierzy umiejętności krytycznego rozumienia ze słuchu. Jak powiedziano powyżej, znaczące różnice uwidaczniają się w jakości tekstów słuchanych: w przeciwieństwie do nagrań stosowanych na polskim egzaminie maturalnym, teksty audialne stosowane w Niemczech wyróżnia autentyczne tempo mówienia oraz język wykazujący właściwości naturalnego dyskursu.

Ostateczny wniosek, jaki nasuwa się wobec powyższego brzmi: przedmiotem testowania w zakresie sprawności receptywnych powinno być rozumienie tekstu, które, zgodnie z aktualnym stanem wiedzy, jest wielopoziomowym procesem przetwarzania informacji polegającym na odbiorze i konstrukcji znaczenia tekstu. I takie wielopłaszczyznowe zrozumienie, oparte na wnikliwej analizie i ewaluacji tekstu, sprawdzają testy maturalne w zakresie czytania stosowane w Niemczech. Pomimo ich „niepraktyczności”, stosowane są zadania otwarte, które umożliwiają zdającym zaprezentowanie własnej interpretacji tekstu, przemyśleń i refleksji, wartościujących opinii i subiektywnych punktów widzenia na poruszony w tekście temat.

Polskie zadania maturalne implikują płytkie przetwarzanie, gdyż mierzą głównie umiejętność rozpoznawania wyrażonych wprost informacji szczegółowych. Pomimo że w standardach wyszczególnione są umiejętności wykraczające poza II poziom rozumienia, jak np.: identyfikacja kontekstu komunikacyjnego, odróżnianie faktów od opinii, wnioskowanie na temat intencji nadawcy czy określanie formy i stylu wypowiedzi, na żadnym poziomie egzaminu nie są one przedmiotem pomiaru. Można wręcz odnieść wrażenie, że konstruktorzy zadań maturalnych unikają testowania jakichkolwiek umiejętności wymagających od ucznia samodzielnego myślenia i korzystania z posiadanej wiedzy.

## Wnioski, propozycje i postulaty

Testy w zakresie sprawności receptywnych stosowane na polskim egzaminie maturalnym z języka obcego sprawdzają zaledwie dwa najniższe poziomy przetwarzania kognitywnego, tj. dekodowanie i rozumienie informacji wyrażonych wprost. Zadania wymagają bowiem od ucznia przede wszystkim selektywno-szczegółowego odbioru, zapamiętania i rozpoznania określonych informacji. Przedmiotem pomiaru nie są umiejętności z zakresu analizy i interpretacji tekstu, a więc takie, które wymagają głębokiego przetworzenia tekstu. Wynika stąd wyrażnie, że testy maturalne konstruowane są w oparciu o przestarzałe pojęcie procesu rozumienia jako pasywnej absorpcji informacji, co oznacza, że ich wynik w niewielkim stopniu odzwierciedla rzeczywistych umiejętności absolwenta szkoły średniej w zakresie rozumienia tekstów obcojęzycznych. Taki stan rzeczy napawa niepokojem i rodzi uzasadnione pytania o cel i przyszłość egzaminu maturalnego z języka angielskiego i niemieckiego w obecnym formacie. Należy mieć jednak nadzieję, że konstruktorzy zadań maturalnych w końcu dostrzegą i wezmą pod uwagę wszystkie głosy krytyczne dotyczące tej kwestii, w tym także ten, zawarty w niniejszej rozprawie.

W tym miejscu nasuwa się uzasadnione pytanie, dlaczego istotne jest rozwijanie i, w konsekwencji, również testowanie na egzaminie maturalnym rozumienia krytycznego, jeśli – jak pokazują testy certyfikatowe – pomiar można ograniczyć do trzech poziomów rozumienia? Odpowiedzi na to pytanie należy szukać przede wszystkim w celach kształcenia ogólnego i egzaminu maturalnego.

„Egzamin maturalny jest formą oceny poziomu wykształcenia ogólnego, sprawdza umiejętności i wiadomości, ustalone w standardach wymagań będących podstawą do przeprowadzania egzaminu maturalnego [...]”<sup>135</sup>. Z perspektywy teoretycznej nadrzędnym celem kształcenia ogólnego jest rozwijanie umiejętności intelektualnych uczniów. Cel ten można osiągnąć m.in. poprzez przekazywanie wiedzy oraz „rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów, a mianowicie ich krytycznego myślenia, uwagi, wyobraźni, pamięci, fantazji i różnorodnych umiejętności praktycznych” (Kupisiewicz 1995: 53-54).

---

<sup>135</sup> [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=556&Itemid=2](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=2) [dostęp 23.06.2012].

Według nowej podstawy programowej (MEN 2008: 1) celem kształcenia ogólnego na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym jest:

- 1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk;
- 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

W powyższym dokumencie podane są także najważniejsze umiejętności zdobywane przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego. Głównym celem kształcenia językowego jest „umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i językach obcych, zarówno w mowie, jak i piśmie” (ibid.; zob. też komentarz do nowej podstawy programowej: Szpotowicz i in. 2009). Kształcenie pełnego, obejmującego odbiór, interpretację i ewaluację, rozumienia tekstu, spełnia wymienione cele kształcenia ogólnego, o czym świadczą następujące fakty:

1) Im głębsze przetworzenie informacji, tym trwalsze jej zapamiętanie i bardziej szczegółowe odtworzenie (Craik/Lockhart 1972). Czytający/słuchający, interpretując tekst i rozpatrując go na tle posiadanej wiedzy i doświadczeń, zapamiętują i odtwarzają więcej zawartych w nim danych, co z pewnością nie tylko ułatwia przyswajanie wiedzy, ale także usprawnia funkcjonowanie we współczesnym, zdominowanym przez informacje świecie.

2) Głębokie przetwarzanie informacji rozwija umiejętności językowe: powoduje przyrost sprawności receptywnych i kompetencji leksykalnej. Procesy interpretacji i ewaluacji wywierają bowiem wpływ na czytającego/słuchającego: „doskonałą jego świadomość, wzbogacają jego związki myślowe i jego osobowość. [...] Pod wpływem tych procesów rozwijają się i doskonałą u czytającego [i słuchającego – E.P.-P.] umiejętności rozumienia dowolnego tekstu” (Paliński 1990: 27-28). Z kolei z badania Marzec-Stawiarskiej (2006) wynika, że głębokie rozumienie zachodzące podczas streszczania ułatwia zapamiętywanie słownictwa wraz z kolokacjami.

Kształcenie umiejętności wszechstronnego rozumienia tekstu przyczynia się zatem do rozwoju sfery poznawczej, intelektualnej oraz językowej uczniów: pogłębia wiedzę, ćwiczy pamięć i koncentrację uwagi, doskonali umiejętność dokonywania rozbudowanych operacji logiczno-językowych, w tym wnioskowania, argumentacji oraz wyrażania własnych sądów i opinii, rozwija umiejętność czytania i słuchania oraz ułatwia przyswajanie słownictwa. Za kształceniem, i w związku z tym również za testowaniem wielopoziomowego rozumienia tekstu na egzaminie maturalnym, przemawiają zatem argumenty natury teoretycznej, jak i praktycznej.

W oparciu o wnioski płynące z przeprowadzonej analizy oraz aktualny stan badań w zakresie rozumienia tekstu, poniżej zebrane i przedstawione zostały najważniejsze propozycje i postulaty dotyczące optymalizacji i efektywizacji pomiaru umiejętności sprawności receptywnych.

### **Zadania jako narzędzie pomiaru zrozumienia tekstu**

- Teksty powinny reprezentować jak największe spektrum dostępnych w przestrzeni społecznej form i gatunków, a więc również w zakresie czytania obecnie rozpowszechnione teksty nieciągłe, mieszane i złożone, jak np.: hiperteksty, tabele, obrazki, ilustracje, karykatury oraz – w zakresie słuchania – teksty multilogowe, jak np. debaty i dyskusje.
- Teksty powinny prezentować różnorodną tematykę, adekwatną do potrzeb i zainteresowań zdających. W związku z tym należałoby poddać pod dyskusję zagadnienie zróżnicowania egzaminu maturalnego z języka obcego w zależności od typu szkół. W przypadku szkół technicznych egzamin powinien uwzględniać czytanie i słuchanie w kontekście zawodowym i specjalistycznym, natomiast w szkołach ogólnokształcących większy nacisk powinien być położony na umiejętności akademickie (np. sprawdzanie rozumienia wykładów).
- Teksty powinny stanowić autentyczne lub dydaktycznie autentyczne teksty pisane i audialne. Przejawem autentyczności jest m.in. forma i język odpowiadający gatunkowi tekstu, np. artykuły prasowe powinny posiadać

tytuł, wprowadzenie (tzw. *lead*) oraz zakończenie. Postulat ten dotyczy także tekstów słuchowych, które w różnym stopniu – w zależności od reprezentowanego gatunku – powinny wykazywać lingwistyczne i fizyczne cechy języka mówionego.

- Teksty pod względem gatunkowym (celu wypowiedzi, realizacji językowej, długości) oraz tematyczno-treściowym powinny umożliwiać testowanie danego poziomu rozumienia. Teksty stosowane do pomiaru rozumienia wnioskującego i krytycznego nie mogą być zbyt eksplikatywne, powinny zawierać treści „między wierszami”, czyli miejsca niedookreślone oraz skłaniać do przemyśleń i wyciągania wniosków.
- Aby uniknąć monotonii i zarazem zapobiec efektom tzw. sprytu testowego, należy zdywersyfikować techniki pomiaru i zastosować na egzaminie naturalnym również zadania otwarte i/lub półotwarte. Kierując się kryterium praktyczności można przy tym zachować przewagę zadań zamkniętych.

### **Zakres sprawdzanych umiejętności**

- Cele rozumienia wyznaczone przez jednostki testowe powinny korelować z gatunkiem i funkcją tekstu testowego, a tym samym odpowiadać celom, jaki uczeń przyjąłby czytając lub słuchając go w sytuacji rzeczywistej. Postulat ten nabiera szczególnego znaczenia w przypadku tekstów literackich, których rozumienie nie ogranicza się do „odnoszenia znaków językowych do oznaczanej przez nie rzeczywistości”, ale obejmuje również „koncentrowanie uwagi na samych znakach, na sposobach ich organizacji w tekście, na sensach, które zawierają się w misternych konstrukcjach wyrażen językowych, w naddanym porządku ponad zwykłą potrzebę przekazania informacji” (Pawłowska 2008: 227). Testowanie rozumienia tekstu literackiego nie powinno zatem polegać wyłącznie na kontroli stopnia zrozumienia kilku wyrażonych wprost informacji szczegółowych, ale rozciągać się również, zgodnie z wymaganiami podanymi w standardach egzaminacyjnych, na jego formę językową i kontekst komunikacyjny.

- Zadania na poziomie maturalnym powinny sprawdzać wszystkie poziomy rozumienia tekstu, a zwłaszcza rozumienie wnioskujące, polegające na analizie i identyfikacji informacji domyślnych oraz w mniejszym lub większym stopniu – w zależności od podstawowego lub rozszerzonego poziomu egzaminu maturalnego – rozumienie krytyczne, wymagające od ucznia dokonania uzasadnionej oceny i zajęcia określonego stanowiska. Tylko wszechstronne testowanie rozumienia pozwala trafnie określić i ocenić stopień opanowania umiejętności czytania i słuchania w języku obcym.
  
- Biorąc pod uwagę fakt, że egzamin z języka obcego na poziomie rozszerzonym jest podstawowym kryterium decydującym o przyjęciu na studia filologiczne, testy w zakresie sprawności receptywnych na obu poziomach egzaminu powinny różnić się nie tylko zawartością językową tekstów, ale przede wszystkim zakresem sprawdzanych umiejętności. Obecnie, jak wynika z przeprowadzonej w niniejszej dysertacji analizy, na poziomie podstawowym i rozszerzonym testowane są w zasadzie takie same umiejętności w rozumieniu, polegające przede wszystkim na selektywno-szczegółowym odbiorze informacji eksplicytnych. Oddzielanie faktów od opinii, które jest jedyną wyszczególnioną w standardach egzaminacyjnych, umiejętnością różnicującą oba poziomy egzaminu w zakresie czytania, nie jest przedmiotem testowania. Warto się w tym miejscu zastanowić, czy testy maturalne na poziomie rozszerzonym nie powinny sprawdzać szerszego zakresu umiejętności w czytaniu i słuchaniu, w tym przede wszystkim podstawowej wiedzy i umiejętności filologicznych w zakresie analizy i interpretacji tekstów.

Na koniec warto za Dakowską (2008: 145) jeszcze raz podkreślić, że „umiejętność dogłębnego zrozumienia dyskursu ma [...] wartość adaptacyjną nie tylko w klasie i komunikacji w języku obcym, ale w życiu wykształconego człowieka w ogóle. Uwzględnianie jej w trakcie nauki języka obcego nie powinno być niczym szczególnym czy wyjątkowym, jeśli wziąć pod uwagę wymagania do egzaminu maturalnego w zakresie języków obcych”. Jednakże, jak wykazała przeprowadzona analiza, w rzeczywistości wymogi tego egzaminu są wyraźnie



zaniżone w stosunku do potrzeb i możliwości językowych absolwenta szkoły średniej.

Nie można też pominąć faktu, że nowa podstawa programowa zapewnia kontynuację nauki języka obcego na kolejnych szczeblach edukacji. Za kilka lat do matury przystąpią uczniowie, którzy przez 12-13 lat (6 lat w szkole podstawowej + 3 lata w gimnazjum + 3/4 lata w szkole średniej) w sposób ciągły uczyli się danego języka. W związku z tym nasuwa się ważne pytanie: Czy w zakresie sprawności receptywnych jedyną umiejętnością kształconą w ciągu 12-13 lat nauki i testowaną na egzaminie maturalnym może być tylko odtwarzanie, a ściśle mówiąc, rozpoznawanie treści?

## Wykaz literatury cytowanej

Adamczak-Krysztofowicz, S. (2007): Krytyczna analiza sposobów testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole*, 1, s. 60-66.

Adamczak-Krysztofowicz, S. (2008): Kontrola i ocena rozumienia ze słuchu w dydaktyce języka niemieckiego dla dorosłych (Kontrolle und Bewertung des Hörverstehens in der DaF-Didaktik für Erwachsene). W: Jodłowiec, M./Niżegorodcew, A. (red.): *Język a komunikacja 22: W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Tertium, s. 37-49.

Adamczak-Krysztofowicz, S. (2009a): *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Adamczak-Krysztofowicz, S. (2009b): Zur Überprüfung des Hörverstehens in der neuen Fassung der DaF-Abiturprüfung in Polen. W: Hunstiger, A./Koreik, U. (red.): *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, s. 121-148.

Alderson, J.C. (1990a): Testing reading comprehension skills (Part One). *Reading in a Foreign Language*, 6 (2), s. 425-438. [online]

Alderson, J.C. (1990b): Testing reading comprehension skills (Part Two). *Reading in a Foreign Language*, 7 (1), s. 465-503. [online]

Alderson, J.C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J.C. (2007): The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91 (4), s. 659-663.

Alderson, J.C./Banerjee J. (2002): State-of-the-art review: Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching*, 35 (2), s. 79-113.

Alderson, J.C./Clapham, C./Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J. C./Figueras, N./Kuijper, H./Nold, G./Takala, S./Tardieu, C. (2006): Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of The Dutch CEFR Construct project. *Language Assessment Quarterly*, 3 (1), s. 3-30.

Alderson, J.C./Lukmani, Y. (1989): Cognition and reading: Cognitive levels as embodied in test questions. *Reading in a Foreign Language*, 5 (2), s. 253-270. [online]

Anderson, J.R. (1998): *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Anderson, R.C. (1972): How to construct achievement tests to assess comprehension. *Review of Educational Research*, 42 (2), s. 145-170.

Anderson, A./Lynch, T. (1988): *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Arabski, J. (1996): *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.

Bachman, L.F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F./Palmer, A.S. (1996): *Language testing in practice: designing and developing useful language test*. Oxford: Oxford University Press.

Ballstaedt, S.P./Mandl, H. (1988): The assessment of comprehensibility. W: Ammon, U. /Dittmar, N./Mattheier, K.J. (red.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society/An international Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 1039-1052.

Ballstaedt, S.P./Mandl, H./Schnotz, W./Tergan, S.O. (1981): *Texte verstehen – Texte gestalten*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Berne, J.E. (1993): *The role of text type, assessment task and target language experience in L2 listening comprehension assessment*. Paper presented at the Annual Meetings of the American Association of Applied Linguistics and the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Cancun, Mexico, August 9–13, 1992. ERIC Document Reproduction Service No. ED 358737. [online]

Beyer, R. (2003): Verstehen von Diskursen. W: Rickheit, G./Herrmann, T./ Deutsch W. (red.): *Psycholinguistik/Psycholinguistics Ein internationales Handbuch/An international Handbook*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 532-544.

Biere, B.U. (1991): *Textverstehen und Textverständlichkeit*. Heidelberg: Groos.

Birch, B.M. (2002): *English L2 reading. Getting to the bottom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bolton, S. (1996): *Probleme der Leistungsmessung: Lernfortschrittstests in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10*. Berlin: Langenscheidt.

Boyle, J.P. (1984): Factors affecting listening comprehension. *ELT Journal*, 38 (1), s. 34-38.

Brindley, G./Slatyer, H. (2002): Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*, 19 (4), s. 369-394.

Buck, G. (1997): The testing of listening in a second language. W: Clapham C./Corson D. (red.): *Encyclopedia of language and education. Volume 7: Language testing and assessment*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, s. 65-74.

Buck, G. (2001): *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrell, L.P. (1983): Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1983, 1 (2), s. 81-92. [online]

Casper-Hehne, H./Koreik, U. (red.) (2004): *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache: Standortbestimmungen und Entwicklungslinien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Chen, I.J./Chang, Ch.Ch. (2009): Cognitive load theory: An empirical study of anxiety and task performance in language learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), s. 729-746. [online]

Chikalanga, I. (1992): A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), s. 697-709. [online]

Chodkiewicz, H. (1986): *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Chodkiewicz, H. (2009): Problematyka nauczania umiejętności czytania w języku drugim/obcym w świetle najnowszych badań naukowych. *Neofilolog*, 32, s. 49-64.

Christmann, U./Groeben, N. (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. W: Groeben, N./Hurrelmann, B. (red.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa, s. 150-173.

Clapham, C. (1996): *The development of IELTS. A study of the effect background knowledge on reading comprehension. (Studies in language testing 4)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Craik, F.I.M./Lockhart, R.S. (1972): Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, s. 671-684.

Crossley, S.A./Greenfield, J./McNamara, D.S. (2008): Assessing text readability using cognitively based indices. *TESOL Quarterly*, 42 (3), s. 475-493.

Czarnecka-Cicha, B. (2004): Nowa matura a *Europejski system opisu kształcenia językowego*. *Języki Obce w Szkole*, 6, s. 102-105.

Czarnecka-Cicha, B./Trzeńska, B. (2005): Egzamin maturalny z języka obcego a *Europejski system opisu kształcenia językowego*. *Języki Obce w Szkole*, 6, s. 105-109.

Czerwińska, I. (2004): O konieczności i sposobie testowania osiągnięć w rozumieniu ze słuchu. *Języki Obce w Szkole*, 3, s. 82-87.

Dahlhaus, B. (1994): *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5*. München: Langenscheidt.

Dakowska, M. (2008): *Psychologiczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Davies, A./Brown, A./Elder, C./Hill, K./Lumley, T./McNamara, T. (1999): *Dictionary of language testing (Studies in language testing 7)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davis, J.N./Bistodeau, L. (1993): How do L1 and L2 reading differ: Evidence from think-aloud protocols. *The Modern Language Journal*, 77 (4), s. 459-471.

Desselmann, G. (1983): Innere und äußere Bedingungen des auditiven Sprachverstehens im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, s. 4-13.

Dirven, R. (1984): Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle. W: Schumann, A./Vogel, K./Voss, B. (red.): *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverständnisses im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*. Tübingen: Narr, s. 19-40.

Dlaska, A./Krekeler, Ch. (2009): *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dunkel, P. (1993): Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. W: Silberstein, S. (red.): *State of the art TESOL essays celebrating 25 years of the discipline*. Alexandria, VA: TESOL, s. 261-282.

Dunkel, P./Henning, G./Chaudron, C. (1993): The assessment of an L2 listening comprehension construct: A tentative model for test specification and development. *The Modern Language Journal*, 77 (2), s. 180-191.

Dźwierzynska, E. (2001): *Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Dźwierzynska, E. (2003): Pamięć a efektywność percepcji mowy obcojęzycznej ze słuchu. *Języki Obce w Szkole*, 1, s. 9-14.

Edmondson, W.J. (1996): Textverstehensprozesse/Spracherwerbsprozesse. W: Börner, W./Vogel, K. (red.): *Texte im Fremdsprachenerwerb: Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr, s. 111-126.

Eggers, D. (1996): Hörverstehen: Bestandaufnahme und Perspektiven. W: Kühn, P. (red.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 13-44.

Ehlers, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.

Færch, C./Kasper, G. (1986): The role of comprehension in second-language learning. *Applied Linguistics*, 7 (3), s. 257-274.

Field, J. (1998): Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52 (2), s. 110-118.

Field, J. (2008): *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, J./Miller, L. (2005): *Second language listening. Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fransson, A. (1984): Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance. W: Alderson, J.C./Urquhart, A.H. (red.): *Reading in a foreign language*. London: Longman.

Fulcher, G. (2004a): Are Europe's tests being built on an unsafe framework? *Guardian Weekly*. <http://www.guardian.co.uk/education/2004/mar/18/tefl2> [dostęp: 6.I.2012].

Fulcher, G. (2004b): Deluded by artifices? The Common European Framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly*, 1(4), s. 253–266.

Geranpayeh, A./Taylor, L. (2008): Examining Listening: developments and issues in assessing second language listening. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 32, s. 2-5. [online]

Glaboniat, M. (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck-Wien: STUDIENVerlag.

Głowiński, M./Kostkiewiczowa, T./Okopień-Sławińska, A./Sławiński, J. (1998): *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, *intertekstualność*, s. 218-219.

Goh, C. (1999): What learners know about the factors that influence their listening comprehension. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 4(1), s. 17-42. [online]

Grabe, W. (1993): Current developments in second language reading research. W: Silberstein, S. (red.): *State of the art TESOL essays celebrating 25 years of the discipline*. Alexandria, VA: TESOL, s. 205-236.

Grabe, W. (2000): Reading research and its implications for reading assessment. W: Kunnan, A. J. (red.): *Fairness and validation in language assessment. (Studies in language testing 9)*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 226-262.

Grabe, W./Stoller F. (2002): *Teaching and researching reading*. London: Longman.

Grotjahn, R. (2000a): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben. Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. W: Bolton S. (red.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: VUB Gilde, s. 7-55.

Grotjahn, R. (2000b): Kognitive Determinanten der Schwierigkeit von fremdsprachlichen Lese- und Hörverstehensaufgaben. Zur Prognose der Aufgabenschwierigkeit in Sprachtests. W: Riemer, C. (red.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen/Cognitive aspects of foreign language learning and teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, s. 338-353.

Grotjahn, R. (2000c): Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. W: Wolff, A./Tanzer, H. (red.): *Sprache – Kultur – Politik: Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 3. – 5. Juni 1999 an der Universität Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 53)*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, s. 304-341.

Grotjahn, R. (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. W: Ó Dúill, M./Zahn, R./ Höppner, K. D. C. (red.): *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag, s. 115-144.

Grotjahn, R./Tesch, B. (2010a): Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. W: Porsch, R./Tesch, B./Köller, O. (red.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, s. 125-150.

Grotjahn, R./Tesch, B. (2010b): Messung der Leseverstehenskompetenz im Fach Französisch. W: Porsch, R./Tesch, B./Köller, O. (red.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, s. 91-124.

Harsch, C. (2006): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung der Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt*. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet w Augsburgu. [http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2006/368/pdf/DISS\\_Claudia\\_Harsch.pdf](http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2006/368/pdf/DISS_Claudia_Harsch.pdf) [dostęp: 1.03.2011].

Harsch, C./Pant, H.A./Köller, O. (red.) (2010): *Calibrating standards-based assessment tasks for English as a first foreign language – standard-setting procedures in Germany*. Münster: Waxmann.

Honnef-Becker, I. (1996): Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. W: Kühn, P. (red.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 45-77.

Hughes, A. (1989): *Testing for language teachers*. Glasgow: CUP.

Hulstijn, J.H. (2007): The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91 (4), s. 663-667.

Huneke H.W./Steinig, W. (1997): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Iluk, J. (1998): *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Iluk, J. (2006): Einfluss der Titel auf Verstehen und Behalten von Lehrwerktexten im (bilingualen) Fachunterricht. W: Simmler, F./Tomiczek, E. (red.): *Wrocław-Berlin. Germanistischer Brückenschlag im deutsch-polnischen Dialog. II. Kongress der Breslauer Germanistik. Band 1 Sprachwissenschaft*. Wrocław, Dresden: Neisse, s. 247-258.

Iluk, J. (2008a): Methodische Binsenweisheiten und die Erfahrungen der Lerner im alltäglichen FSU. W: Janoszczyk, J./Krzysiak, L./Żmudzki, J. (red.): *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 34-44.

Iluk, J. (2008b): Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, s. 32-41.

Iluk, J. (2009): Verarbeitungs- und lernbehindernde Barrieren in Lehrtexten aus kognitionswissenschaftlicher Sicht. W: Beetz, M./Dyck, J./Neuber, W./Oesterreich, P.L./ Ueding, G. (red.): *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Band 28: Rhetorik und Verständlichkeit*. Tübingen, s. 46-60.

Iluk, J. (2010a): Leseleistungen im Sachfachunterricht: Zum Einfluss von Wort- und Synaxverarbeitung. W: Lutjeharms, M./Schmidt, C. (red.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, s. 163-174.

Iluk, J. (2010b): Poprawność metodyczna podręczników do nauki języków obcych w świetle obowiązujących przepisów prawnych. *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 51-60.

Just, M.A./Carpenter, P. (1992): A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99 (1), s. 122-149.

Karcher, G.L. (1987): Muttersprachliches gleich fremdsprachliches Lesen? *Zielsprache Deutsch*, 18 (3), s. 22-27.



Kelter, S. (2003): *Mentale Modelle*. W: Rickheit, G./Herrmann, T./Deutsch, W. (red.): *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An international Handbook*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 505-518.

Khalifa, H./Weir, C.J. (2009): *Examining reading. (Studies in language testing 29)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kieweg, W. (2003): *Mentale Prozesse beim Hörverstehen. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 4+5, s. 18-22.

Kintsch, W. (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W./Kintsch, E. (2005): *Comprehension*. W: Paris, S.G./Stahl, S.A. (red.): *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 71-92.

Koda, K. (2004): *Insights into second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kolańczyk, A. (1997): *Uwaga w procesie przetwarzania informacji*. W: Materska, M./Tyszka, T. (red.): *Psychologia i poznanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 78-102.

Koller, W. (1992): *Einführung in Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle und Meyer.

Komorowska, H. (2004): *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Komorowska, H. (2005): *Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. Języki Obce w Szkole*, 6, s. 41-51.

Konieczna, A. (2009): *Raport werbalny i jego wykorzystanie w badaniach nad strategiami rozwiązywania testów z zakresu czytania. Neofilolog*, 33, s. 77-88.

Koreik, U. (red.) (2005): *DSH und Test DaF – eine Vergleichsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Krakowian, B. (1985): *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Krumm, H.J. (2001): *Hörmaterialien*. W: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.J. (red.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, Halbband 2*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 1086-1093.

Kulczyńska, A. (2009): *Czytanie w języku obcym: rola wiedzy kulturowej. Przegląd Glottodydaktyczny*, 26, s. 41-60.

Kunnan, A.J. (1995): *Test taker characteristics and test performance. A structural modeling approach. (Studies in language testing 2)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kupisiewicz, Cz. (1995): *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW.

Kurcz, I. (1992): *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kurcz, I. (1995): Pamięć, uczenie się, język. W: Tomaszewski T. (red.): *Psychologia ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 7-267.

Kurcz, I./Polkowska, A. (1990): *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych*. Wrocław: Ossolineum.

Kühn, P. (2001): Auswahlkriterien für Fach- und Sachtexte im Deutschunterricht. W: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.J. (red.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, Halbband 2*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 1262-1273.

Lee, W. (1998): *Prüfungen zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse bei ausländischen Studienbewerbern/Studienbewerberinnen (PNdS/DSH): Ihre Praxis und ihr Prüfprofil. Eine empirische Untersuchung zu schriftlichen Textaufgaben*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Lewińska, J. (2008): Porównanie poziomu zrozumienia tekstów czytanych i słyszanych w języku angielskim. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 25, s. 73-88.

Lewkowicz, J.A. (2000): Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing*, 17 (1), s. 43-64.

Long, D.R. (1989): Second Language Listening Comprehension: A Schema-Theoretic Perspective. *The Modern Language Journal*, 73 (1), s. 32-40.

Lund, R.J. (1991): A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75 (2), s. 196-204.

Lutjeharms, M. (1988): *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag.

Lutjeharms, M. (2001): Leseverstehen. W: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.J. (red.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, Halbband 2*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 901-908.

Lutjeharms, M. (2004): Verarbeitungsebenen beim Lesen in Fremdsprachen. W: Klein, H.G./Rutke, D. (red.): *Neuere Forschungen zur europäischen*

*Intercomprehension*. Aachen: Shaker, s. 67-82. <http://www.eurocomresearch.net/lit/Lutjeharms04.pdf> [dostęp 30.05.2010].

Lutjeharms, M. (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. W: Lutjeharms, M./Schmidt, C. (red.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, s. 11-26.

Lynch, T. (2002): Listening: Questions of level. W: Kaplan, R. (red.): *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, s. 39-48.

Łobocki, M. (2001): *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Manolopoulou-Sergi, E. (2004): Motivation within the information processing model of foreign language learning. *System*, 32 (3), s. 427-441.

Maruszewski, T. (1996): *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Znak-Język-Rzeczywistość: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.

Marzec-Stawiarska, M. (2006): *Wpływ streszczania tekstów na rozwój wybranych sprawności w języku angielskim*. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet Śląski. <http://www.sbc.org.pl/dlibra/docmetadata?id=7726&from=publication> [dostęp: 12.10.2011].

Marzec-Stawiarska, M. (2011): Techniki rozwijające wyższe poziomy przetwarzania tekstów w kształceniu sprawności czytania wśród dorosłych. *Neofilolog*, 37, s. 27-38.

Matsumoto, K (1993): Verbal-report data and introspective methods in second language research: State of the art. *RELC Journal*, 24 (1), s. 32-60.

Matthews, M. (1990): Skill taxonomies and problems for testing of reading. *Reading in a Foreign Language*, 7 (1), s. 511-517.

Messerklinger, J. (2006): Listenability. *Cele Journal*, 14, s. 56-70. [online]

Munby, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Myczko, K. (1995): *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germaniststudiums*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Naceur, A. (2001): *Interesse und Textverstehen. Eine Untersuchung zum Einfluss des thematischen Interesses und kognitiver Faktoren auf die Repräsentation und das langfristige Behalten von Textinformationen*. Niepublikowana praca doktorska. Universität Bielefeld. <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2302397> [dostęp: 19.05.2010].

Najder, K. (1997): Wprowadzenie do teorii pamięci. W: Materska, M./Tyszka, T. (red): *Psychologia i poznanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 129-163.

Nassaji, H. (2007): Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. W: Koda, K. (red): *Reading and language learning*. Malden, Oxford: Blackwell Publishing, s. 79-113.

Nęcka, E./Orzechowski, J./Szymura, B. (2006): *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.

Niemierko, B. (1999): *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Niemierko, B. (2001): Ku czemu zmierzają egzaminy szkolne? W: *Referaty VII KDE – Dawne i nowe formy egzaminowania*, s. 15-29. <http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/VII/12-29.pdf> [dostęp: 20. IX. 2010].

Niemierko, B. (2007): *Kształcenie szkolne*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Niemierko, B. (2008): Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela?. W: *Referaty XIV KDE – Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*, s. 23-43. [http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIV\\_KDE/niemierko.pdf](http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIV_KDE/niemierko.pdf) [dostęp: 23.IX.2010].

Nold, G./Rossa, H. (2007a): Hörverstehen. W: Beck, B./Klieme, E. (red.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, s. 178-196.

Nold, G./Rossa, H.(2007b): Leseverstehen. W: Beck, B./Klieme, E. (red.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, s. 197-211.

Nold, G./Willenberg, H. (2007): Lesefähigkeit. W: Beck, B./Klieme, E. (red.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, s. 23-37.

Ozuru, Y./Rowe, M./O'Reilly, T./McNamara, D.S. (2008): Where's the difficulty in standardized reading tests: The passage or the question?. W: *Behavior Research Methods*, 40 (4), s. 1001-1015. [online]

Paliński, A. (1990): *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Park, S. (2009): Verbal report in language testing. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 21, s. 287-307. [online]

Paschke, P. (2001): Zum Problem der Authentizität in L2-Hörverstehenstests. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 30, s. 150-166.

Pawłowska, R. (2008): *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Porsch, R./Tesch, B./Köller, O. (red.) (2010a): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

Porsch, R./Tesch, B./Köller, O. (2010b): Die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen zum Lese- und Hörverstehen im Fach Französisch. W: Porsch, R./Tesch, B./Köller, O. (red.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, s. 244-266.

Poszytek, P. (2005): Cechy testów. *Języki Obce w Szkole*, 6, s. 29-33.

Poszytek, P. (2008): *European standards of testing language proficiency and the Polish Nowa Matura examinations in English*. Kraków: Universitas.

Prestin, E. (2003): Theorien und Modelle der Sprachrezeption. W: Rickheit, G./Herrmann, T./Deutsch, W.: *Psycholinguistik/ Psycholinguistics Ein internationales Handbuch/ An international Handbook*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 491-505.

Preußler, W. (1997): Grundbegriffe der klassischen Testtheorie. W: Gardenghi, M./O'Connell, M. (red.): *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 11-16.

*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004). Gaszyńska-Magiera, M./Seretny, A. (tłum. i adapt.). Kraków: Universitas.

Quetz, J. (2001): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Info DaF*, 6, s. 553-563.

Richards, J.C. (1983), Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2), s. 219-240.

Richter, T./Christmann, U. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. W: Groeben, N./Hurrelmann, B. (red.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa, s. 25-58.

Rickheit, G./Strohner, H. (1990): Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. *Die Neueren Sprachen*, 89 (6), s. 532-545.

Rost, M. (1990): *Listening in language learning*. London, New York: Longman.

Rost, M. (2002): *Teaching and researching listening*. London: Longman.

Rost, M. (2006): Areas of research that influence L2 listening instruction. W: Usó-Juan, E./Martínez-Flor, A.(red.): *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 47-74.

Rubin, J. (1994): A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78 (2), s. 199-221.

Rupp, A.A./Ferne, T./Choi, H. (2006): How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. W: *Language Testing*, 23 (4), s. 441-474.

Rupp, A. A./Vock, M./Harsch, C./Köller, O. (red.) (2008): *Developing standards-based assessment tasks for English as a first foreign language – context, processes and outcomes in Germany*. Münster: Waxmann.

Rysiewicz, J.: Matura na poziomie podstawowym z języków obcych – jak ją zdać nie znając żadnego. <http://amu.academia.edu/JacekRysiewicz> [dostęp: 20.06.2012].

Saito, Y./Garza, T.J./Horwitz, E.K. (1999): Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83 (2), s. 202-218.

Schneider, G. (2007): Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven Kompetenzen im Bereich des Englischen. W: Beck, B./Klieme, E. (red.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, s. 273-289.

Schnotz, W. (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. W: Blühdorn, H /Breindl, E./Waßner, U.H. (red.): *Text - Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 222-238.

Schrader, H. (1996): *Von Lesern und Texten. Fremdsprachendidaktische Perspektiven des Leseverstehens*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Schweinberger, S. (2009): *Sprachen testen: Hören und Lesen. Prüfen und Testen nach europäischem Standard im Rahmen eines Sprachstandsvergleichs eines Wiener Gymnasiums – objektive, reliable, valide und authentische Leistungsmessung*. Wien: Praesenes Verlag.

Seretny, A. (2006): Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności. *LingVaria*, 2, s. 87-98.

Solmecke G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)*. München: Langenscheidt.

Solmecke, G. (1999): Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender: Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung. *Info DaF*, 26 (4), s. 313-326.

Solmecke, G. (2001): Hörverstehen. W: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G., Krumm, H.J.(red.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Halbband 2*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 893-900.

Song, M.Y. (2008): Do divisible subskills exist in second language (L2) comprehension? A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 25 (4), s. 435-464.

Splawiński, M. (2011): Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych w roku 2011. *Języki Obce w Szkole*, 4, s. 52-58.

Spolsky, B. (1995): Comprehension testing, or can understanding be measured. W: Brown, G./Malmkjær, K./Pollitt, A./Williams, J. (red.): *Language and understanding*. Oxford: Oxford University Press, s. 141-152.

Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Strohner, H. (2006): Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. W: Blühdorn, H./Breindl, E./Waßner, U. H. (red.): *Text - Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, s. 187-204.

Szałek, M. (2004): *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wagros.

Szpotowicz, M. (2009/2010): Polska podstawa programowa w kontekście europejskich ram kwalifikacji. *Języki Obce w Szkole*, 6, s. 93-98.

Tesch, B. (2010): Überblick: Testung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen. W: Porsch, R./Tesch, B./Köller, O. (red.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, s. 81-90.

Tinnefeld, T. (2002): *Prüfungsdidaktik. Zur Fundierung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin – am Beispiel der modernen Fremdsprachen*. Aachen: Shaker Verlag.

Thompson, I. (1995): Testing listening comprehension. *AATSEEL Newsletter*, 37(5), s. 24-31. ERIC Document Reproduction Service No. ED386916. [online]

Ur, P. (1989): *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Urquhart, A.H. (1987): Comprehensions and interpretations. *Reading in a Foreign Language*, 3 (2), s. 387-409. [online]

Urquhart, A.H./Weir, C.J. (1998): *Reading in a second language: Process, product and practice*. London, New York: Longman.

Vogely, A.J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31 (1), s. 67–80.

Wall, D. (1997): Impact and washback in language testing. W: Clapham C./Corson D. (red.): *Encyclopedia of language and education. Volume 7: Language testing and assessment*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, s. 291-302.

Weir, C.J. (1990): *Communicative language testing*. London: Prentice Hall.

Weir, C.J. (1997): The testing of reading in a second language. W: Clapham C./Corson D. (red.): *Encyclopedia of language and education. Volume 7: Language testing and assessment*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, s. 39-49.

Weir, C.J. (2005): *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave: Macmillan.

Weir, C./Khalifa, H. (2008): A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 31, s. 2-10. [online]

Weir C.J./Porter, D. (1996): The multi-divisible or unitary nature of reading: The language tester between Scylla and Charybdis. *Reading in a Foreign Language*, 10 (2), s. 1-19. [online]

Weir, C.J./Yang, H./Yan, J. (2000): *An empirical investigation of the componentiality of L2 reading in English for academic purposes. (Studies in language testing 12)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilczyńska, W. (1992): Modele odbioru mowy obcojęzycznej. *Neofilolog*, 4, s. 35-43.

Willenberg, H. (2007): Lesen. W: Beck, B./Klieme, E. (red.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, s. 107-117.

Wolff, D. (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 89 (6), s. 610-625.

Wolff, D. (2000): Hörverstehen in der Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel? W: Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F.G. (red.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, s. 373-390.

Wolff, D. (2003): Hören und Lesen als Interaktion: Zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 4+5, s. 11-16.



Woźnicki, T./Zawadzka, E. (1979): *Fazy procesu przyswajania języka obcego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wu, Y. (1998): What do tests of listening comprehension test? – A retrospection study of EFL test-takers performing a multiple choice task. *Language Testing*, 15 (1), s. 21-44.

Zawadzka, E. (1987): *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Zimmermann, G. (1980): Schwierigkeitsfaktoren und Progressionen im Lernbereich Hörverstehen. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 27 (1), s. 3-12.

### **Źródła o charakterze dokumentacyjnym**

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009): *Kombinierte Abiturprüfung in den modernen Fremdsprachen*. <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=4af88ec4a02a2151ea1893a84d30ba5c> [dostęp: 23.03.2012]. [BSUK 2009]

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010): *Kombinierte Abiturprüfung in den modernen Fremdsprachen*. <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=080cd76a8f7b2e4f6bbbedacdcc03f9fa> [dostęp: 23.03.2012]. [BSUK 2010]

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011): *Musterabitur Englisch 2011 - Hinweise zur kombinierten Aufgabe*. <http://www.isb.bayern.de/isb/index.aspx?MNav=6&QNav=11&TNav=0&INav=0&VTyp=26&Fach=22&VJg=38> [dostęp: 1.03.2012]. [BSUK 2011]

Bolton, S. (2008): *Goethe-Zertifikat B2. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. München: Goethe-Institut. [http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/hdb/Pruefungsziele\\_Testbeschreibung\\_B2.pdf](http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/hdb/Pruefungsziele_Testbeschreibung_B2.pdf) [dostęp: 14.04.2012].

Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.M./Schwippert, K./Valtin, R. (2008): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Handout zur Pressekonferenz in Berlin*. [http://iglu-www.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu06\\_band2\\_pressemappe\\_farbig.pdf](http://iglu-www.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu06_band2_pressemappe_farbig.pdf) [dostęp: 27.03.2012].

*Cambridge English Preliminary. Preliminary English Test (PET). CEFR Level B1. Handbook for Teachers*. University of Cambridge. ESOL Examinations. <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/pet> [dostęp: 5.03.2012].

*Cambridge English First. First Certificate in English (FCE). CEFR Level B2. Handbook for Teachers*. University of Cambridge. ESOL Examinations.

<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/fce>  
[dostęp: 5.03.2012].

Centralna Komisja Egzaminacyjna (2009): *Egzamin maturalny od 2010 roku. Aneks do informatorów o egzaminie maturalnym od 2008 roku z języka obcego nowożytnego*. Warszawa. <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=54&Itemid=69> [dostęp 25.02.2012]. [CKE 2009]

Centralna Komisja Egzaminacyjna (2011): *Osiągnięcia maturzystów w 2011 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2011 roku*. [http://www.cke.edu.pl/images/stories/00002011\\_matura/raport\\_2011.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/00002011_matura/raport_2011.pdf) [dostęp: 17.05.2012]. [CKE 2011]

*Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Warszawa: CODN, Rada Europy. [ESOKJ 2003]

Kultusministerkonferenz (2002): *Einheitliche Prüfungsanforderngen in der Abiturprüfung Englisch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 25.05.2002*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Englisch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Englisch.pdf) [dostęp: 15.02.2012]. [KMK 2002]

Kultusministerkonferenz (2008): *Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.10.2008)*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_24-VB-EPA.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf) [dostęp: 5.01.2012]. [KMK 2008]

Kłos, M./Sikorzyńska, A.: *Program nauczania dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (wariant A i B)*. Longman. <http://www.pearson.pl/pub/angielski/uploaddocs/ponadgimnazjalne-wariant-a-i-b-stara-podstawa-programowa.rtf>. [dostęp: 27.12.2011].

Kłos, M./Sikorzyńska, A./Czarnecka-Cicha, B. (2009): *Program nauczania języka angielskiego*. Longman. <http://www.pearson.pl/pub/angielski/uploaddocs/programy-nauczania/pprogram-nauczania-szkoly-ponadginazjalne-iv-1-nowa-podstawa-programowa.doc> [dostęp: 4.03.2012].

Konarzewski, K. (oprac.) (2007): *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=548> [dostęp: 10.11.2011].

Krajewska, M. (2010): *Program nauczania języka angielskiego dla IV etapu edukacyjnego (szkoła ponadgimnazjalna)*. Macmillan. <http://www.macmillan.pl/index.php/szkoy-ponadgimnazjalne/category/40-szkoy-ponadgimnazjalne-program-nauczania> [dostęp 4.03.2012].

Łuniewska, K./Tworek, U./Wąsik, Z./Zagórna, M.: *Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*. WSiP. <http://www.wsipnet.pl/kluby/niemiecki.html?k=717> [dostęp: 27.12.2011].

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-sek-ii/gymnasiale-oberstufe/gymnasiale-oberstufe.html> [dostęp: 3.01.2012]. [LP NRW]

Mullis, I.V.S./Martin, M.O./Kennedy, A.M./Trong, K.L./Sainsbury, M. (2009): *PIRLS 2011 Assessment Framework*. PIRLS & TIMSS International Study Center. Lynch School of Education, Boston College. [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011\\_Framework.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework.pdf) [dostęp: 19.01.2012].

PISA/Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009): *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki Badania 2009 w Polsce*. [http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa\\_2009.pdf](http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf) [dostęp 30.10.2011]. [PISA 2009]

Piszczałowski, P.: *Program nauczania języka niemieckiego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników. Zakres rozszerzony*. WSiP. <http://www.wsipnet.pl/kluby/niemiecki.html?k=717> [dostęp: 27.12.2012].

Raasch, A.: *Sprachenlernen und Sprachenzertifikate – Entwicklungen und Perspektiven*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes. [http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/hdb/Pruefungsziele\\_Testbeschreibung\\_ZD.pdf](http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/hdb/Pruefungsziele_Testbeschreibung_ZD.pdf) [dostęp: 14.IV.2012].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. Załącznik nr 3. Dz. U. nr 90, poz. 846. [Rozporządzenie MENiS 2003]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego. Załącznik nr 3: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających. Dz. U. nr 157, poz. 1100. [Rozporządzenie MEN 2007]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Dz. U. nr 4, poz. 17. [Rozporządzenie MEN 2008]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników Dz. U. nr 89, poz. 730. [Rozporządzenie MEN 2009]

Smolik, M./Galant, J.: *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum.* Macmillan. <http://www.macmillan.pl/index.php/szkoly-ponadgimnazjalne/category/40-szkoly-ponadgimnazjalne-program-nauczania> [dostęp 20.12.2011].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München: *I Das Gymnasium in Bayern. II Fachprofile. III Jahrgangsstufen 11/12.* <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26418&PHPSESSID=98c1fa5a54b35e95d71bcfab85837f8d> [dostęp: 9.01.2012]. [LP Bay.]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München: *Musterabitur Englisch 2011 – Hinweise zur kombinierten Aufgabe.* <http://www.isb.bayern.de/isb/index.aspx?MNav=6&QNav=11&TNav=0&INav=0&VTyp=26&Fach=22&VJg=38> [dostęp: 1.03.2012]. [Musterabitur 2011]

Szpótowicz, M./Sikorzyńska, A./Szulc-Kurpaska, M./Trzcińska, B./Gregorczyk, J./Czarnecka-Cicha, B. (2009): Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.* Warszawa: MEN. [http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men\\_tom\\_3.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_3.pdf) [dostęp: 30.01.2012].

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): *Schriftliche Abiturprüfungen 2010.* <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/vorschriften/> [dostęp: 23.03.2012]. [TMBWK 2010]

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011): *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Englisch.* <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1395> [dostęp 5.07.2012]. [LP Tür.]

Zespół PISA IFIS PAN (2010): *Komunikat prasowy z 7 grudnia 2010.* [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1789%3Adzi-oecd-ogosia-wyniki-bada-pisa-2009&catid=204%3Aministerstwo-archiwum-aktualnosci&Itemid=249](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1789%3Adzi-oecd-ogosia-wyniki-bada-pisa-2009&catid=204%3Aministerstwo-archiwum-aktualnosci&Itemid=249) [dostęp: 26.02.2012].

## Arkusze maturalne

Arkusze maturalne i nagrania audialne zostały pobrane z następujących stron [ostatni dostęp: 25.05.2012]:

Egzamin maturalny z języka angielskiego i niemieckiego 2011 w Polsce:  
Egzamin maturalny z języka angielskiego 2011. Poziom podstawowy. Rozumienie słuchanego tekstu. Rozumienie pisanego tekstu. Transkrypcje.  
Egzamin maturalny z języka angielskiego 2011. Poziom rozszerzony. Rozumienie słuchanego tekstu. Rozumienie pisanego tekstu. Transkrypcje.  
Egzamin maturalny z języka niemieckiego 2011. Poziom podstawowy. Rozumienie słuchanego tekstu. Rozumienie pisanego tekstu. Transkrypcje.  
Egzamin maturalny z języka niemieckiego 2011. Poziom rozszerzony. Rozumienie słuchanego tekstu. Rozumienie pisanego tekstu. Transkrypcje.

<http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=1026&Itemid=2>

Nagrania uzyskane dzięki uprzejmości dyrekcji II Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Śniadeckiego oraz dyrekcji liceum św. Jadwigi Królowej w Kielcach.

Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 roku w Turynii

Abiturprüfung 2010. Grundfach. Englisch. Teil A.

Abiturprüfung 2010. Grundfach. Englisch. Teil B.

<http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schuleonline/datenbank/?sf=Abitur&year=2010>

Transkrypcja nagrania *Alcohol abuse*

<http://www.britishcouncil.org/professionals-podcast-english-listening-downloads-archive.htm>

Przykładowy egzamin maturalny z Bawarii

Textaufgabe I: Nicht-fiktionaler Text.

Textaufgabe II: Fiktionaler Text.

Aufgabe zum Hörverstehen.

<http://www.isb.bayern.de/isb/index.aspx?MNav=6&QNav=11&TNav=0&INav=0&VTyp=26&Fach=22&VJg=38>

Transkrypcja nagrania *Personal identity – Only an external covering?*

<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=6080584>

### **Pomocnicze strony internetowe [ostatni dostęp 5.06.2012]**

<http://de.wikipedia.org/wiki/Lesbarkeitsindex>

[http://pl.wikipedia.org/wiki/Indeks\\_czytelno%C5%9Bci\\_Flescha](http://pl.wikipedia.org/wiki/Indeks_czytelno%C5%9Bci_Flescha),

<http://www.dw.de/dw/article/0,,2449638,00.html>

<http://www.goethe.de/ins/pl/war/lrn/prf/zdt/plindex.htm>

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/tdf/vor/deindex.htm>

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzd/mat/deindex.htm>

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gb2/mat/plindex.htm>

<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi>

<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz>

<http://www.it-agile.de/stil/index.html>

<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe.html>

<http://www.leichtlesbar.ch/html/>

[http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=556&Itemid=2](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=2)

<http://www.sueddeutsche.de/leben/seillaufen-auf-die-zugspitze-meter-luft-unter-den-sohlen-1.172531>

[http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info\\_ueberblick.php#pruefungsteile](http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info_ueberblick.php#pruefungsteile)

[http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung\\_modellsatz2.php](http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_modellsatz2.php)

## Spis tabel

<b>Tab. 1.</b> Rodzaje czytania/słuchania a cele słuchającego .....	96
<b>Tab. 2.</b> Czynniki akustyczne determinujące trudność tekstu audialnego.....	114
<b>Tab. 3.</b> Skala umiejętności strategicznych dotyczących odbioru tekstu .....	139
<b>Tab. 4.</b> Wymagania ogólne i szczegółowe w zakresie kształcenia sprawności receptywnych w nowej podstawie programowej .....	144
<b>Tab. 5.</b> Konstrukty testowy w zakresie czytania .....	193
<b>Tab. 6.</b> Konstrukty testowy w zakresie słuchania.....	193
<b>Tab. 7.</b> Cele egzaminu i zadania stosowane w testowaniu rozumienia tekstu pisanego na egzaminie Goethe-Zertifikat B2 .....	210
<b>Tab. 8.</b> Cele egzaminu i zadania stosowane w testowaniu rozumienia tekstu pisanego na egzaminie Goethe-Zertifikat B2 .....	227
<b>Tab. 9.</b> Rodzaje tekstów audialnych na egzaminie maturalnym w 2011 r.....	239
<b>Tab. 10.</b> Rodzaje tekstów pisanych na egzaminie maturalnym w 2011 r. ....	248
<b>Tab. 11.</b> Stopień czytelności tekstów zastosowanych w testach maturalnych.....	255
<b>Tab. 12.</b> Skala czytelności tekstu wg indeksu Flescha dla tekstów w języku angielskim .....	256
<b>Tab. 13.</b> Skala czytelności dla tekstów w języku niemieckim.....	256
<b>Tab. 14.</b> Rodzaje zadań na egzaminie maturalnym w 2011 r. ....	296
<b>Tab. 15.</b> Umiejętności receptywne sprawdzane na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i niemieckiego w 2011 r. (zakres podstawowy) .....	310
<b>Tab. 16.</b> Umiejętności receptywne sprawdzane na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i niemieckiego w 2011 r. (zakres rozszerzony) .....	312
<b>Tab. 17.</b> Stopień trudności zadań w zakresie sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym z języka angielskiego w 2011 r .....	314
<b>Tab. 18.</b> Stopień trudności zadań w zakresie sprawności receptywnych na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego w 2011 r. ....	315
<b>Tab. 19.</b> Rodzaje zadań w zakresie rozumienia ze słuchu na egzaminie maturalnym w Turynii i Bawarii .....	339

## Spis rysunków

<b>Rys. 1.</b> Rodzaje wiedzy podczas rozumienia w języku obcym.....	86
<b>Rys. 2.</b> Procesy rozumienia badane w ramach PIRLS .....	183
<b>Rys. 3.</b> Konstrukty testowy DESI w zakresie rozumienia tekstu czytanego w języku angielskim .....	189

## Summary

### **Testing receptive skills in standardized English and German tests – an attempt at comparison analysis**

According to the psycholinguistic theory, reading and listening comprehension are active processes of seeking and creating a text meaning which take part in a reader's and a listener's cognitive systems, and involve different types of knowledge. The aim of this doctoral dissertation is to examine if and to what extent this theoretically and empirically grounded definition is reflected in teaching and testing of receptive skills. Furthermore, the thesis presents the issue of measuring comprehension in standardized language tests.

Chapter One opens with a review of past and current psycholinguistic theories of comprehension. Reading and listening are presented as multilevel text processes which involve inferring and anticipating, and which are determined by schemas, memory and attention. The project also presents the differences between the auditory and the written texts comprehension, both in a native and a foreign language. The chapter ends with a list of practical implications for testing receptive skills.

Chapter Two aims to indicate some important issues with regards to evaluation of reading and listening comprehension skills. It begins with the presentation of qualities of language tests, followed by the discussion of possibilities and limitations of testing comprehension abilities. Next, various testing factors are presented which may affect the comprehension process and its outcome in a testing situation.

Chapter Third investigates the aims of developing and assessing receptive skills enumerated in a variety of important Polish and German language documents such as; *Common European Framework of Reference for Languages*, secondary school curricula, testing standards and teaching programs. Based on the fourth-level concept of comprehension which includes; 1) decoding, 2) understanding of explicitly stated information, 3) understanding of implicitly stated information, 4) critical understanding – evaluation, the analysis shows significant qualitative and quantitative differences between them and considerable lacks in their content. A great number of analyzed aims are not based on any psycholinguistics theory and do not provide any information about the achieved level (degree) of comprehension.

The following major part of the dissertation (Chapter Four and Five) explores testing constructs and techniques on the basis of a broad spectrum of reading and listening tests. Chapter Four presents tests developed within such research projects and programmes as



PISA, PIRLS, DESI, French and English as the first foreign language at the lower secondary level, run by Institute for Educational Progress in Berlin. In the analyzed reading and listening constructs, comprehension is perceived as a complex process of graded depth. Native-language reading tests (PISA, PIRLS, and DESI) assess four-level comprehension consisting of interpretation and evaluation of the text, whilst testing receptive skills in a foreign language is reduced to three levels of comprehension.

The analysis of certificate tests in English and German on the B1-B2 level in Chapter Five reveals that tests in English measure a broader range of skills using more varied testing methods than equivalent tests in German. The third level of comprehension, i.e. interpretation is tested only to a certain degree, depending on the test (English/German) and its level (B1/B2), whereas evaluation is not tested at all.

Chapter Six is devoted to a more detailed analysis of Polish school leaving reading and listening tests in English and German (2011), followed by the analysis of school leaving tests in English from the Thuringia and the Bavaria regions in Chapter Seven. It includes texts, test items and test methods, as well as recorded speech.

The most important conclusions drawn from the analysis presented in the last two chapters are as follows:

- Polish school leaving tests measuring receptive skills in English and German lack in construct and curricular validity.
- There are significant qualitative differences between Polish school leaving tests in English and in German. Many of the examined reading and listening test items in German are wrongly constructed and some texts have been unskillfully adapted.
- In Polish tests, close tasks are used exclusively, which in many cases demand only localization and recognition of the information, whereas the analyzed German tests include a variety of different tasks. Applied open techniques of testing allow a learner to present their own product of comprehension, such as text interpretation and their personal opinions.
- Polish school leaving tests focus on the lowest levels of comprehension: decoding and understanding of explicitly stated information. None of the interpretation skills mentioned in the Polish examinations standards is tested. The reading tests from Thuringia and Bavaria measure full comprehension involving interpretation and evaluation of the text. Listening tests, however, evaluate only two (Thuringia) or three levels of comprehension (Bavaria).
- The recordings used at the Polish school leaving examination present unnatural sounding speech resembling written rather than spoken language, whereas in Thuringia and Bavaria learners listen to more realistic, spoken language.

- The requirements of Polish school leaving tests are evidently decreased in relation to the real needs and abilities of the learners.

The dissertation ends with a list of conclusions, proposals and demands which could improve validity and usefulness of the Polish school leaving tests in reading and listening, and whose implementation seems to be necessary in the near future.

UNIwersytet Śląski  
w Katowicach  
Wydział Filologiczny

Emilia Podpora-Polit

**Testowanie sprawności receptywnych w standaryzowanych  
testach języka angielskiego i niemieckiego –  
próba analizy porównawczej**

**Załączniki**

Rozprawa doktorska  
napisana pod kierunkiem  
prof. zw. dr. hab. Jana Iluka

Katowice 2012

## Spis załączników

<b>Załącznik 1.</b> Preliminary English Test – rozumienie tekstu pisanego.....	3
<b>Załącznik 2.</b> Zertifikat Deutsch – rozumienie tekstu pisanego .....	11
<b>Załącznik 3.</b> First Certificate in English – rozumienie tekstu pisanego .....	17
<b>Załącznik 4.</b> Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie tekstu pisanego .....	22
<b>Załącznik 5.</b> Test Deutsch als Fremdsprache – rozumienie tekstu pisanego.....	28
<b>Załącznik 6.</b> Preliminary English Test – rozumienie ze słuchu .....	34
<b>Załącznik 7.</b> Preliminary English Test – transkrypcja nagrań.....	40
<b>Załącznik 8.</b> Zertifikat Deutsch – rozumienie ze słuchu .....	43
<b>Załącznik 9.</b> Zertifikat Deutsch – transkrypcja nagrań .....	46
<b>Załącznik 10.</b> First Certificate in English – rozumienie ze słuchu .....	49
<b>Załącznik 11.</b> First Certificate in English – transkrypcja nagrań .....	55
<b>Załącznik 12.</b> Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie ze słuchu.....	59
<b>Załącznik 13.</b> Goethe-Zertifikat B2 – transkrypcja nagrań .....	62
<b>Załącznik 14.</b> Test Deutsch als Fremdsprache – rozumienie ze słuchu .....	65
<b>Załącznik 15.</b> Test Deutsch als Fremdsprache – transkrypcja nagrań.....	68
<b>Załącznik 16.</b> Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii. Poziom podstawowy. Rozumienie ze słuchu .....	74
<b>Załącznik 17.</b> Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii. Poziom podstawowy. Transkrypcja nagrania.....	76
<b>Załącznik 18.</b> Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii. Rozumienie ze słuchu. (test modelowy).....	78
<b>Załącznik 19.</b> Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii. Transkrypcja nagrania .....	79
<b>Załącznik 20.</b> Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii. Poziom podstawowy. Rozumienie tekstu pisanego.....	82
<b>Załącznik 21.</b> Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii. Rozumienie tekstu pisanego. (test modelowy) .....	87

# Załącznik 1

## Preliminary English Test – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 1

#### Reading

##### Part 1

##### Questions 1 – 5

Look at the text in each question.  
What does it say?  
Mark the correct letter **A**, **B** or **C** on your answer sheet.

Example:

0



- A Do not leave your bicycle touching the window.
- B Broken glass may damage your bicycle tyres.
- C Your bicycle may not be safe here.

Answer:

0	A	B	C
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

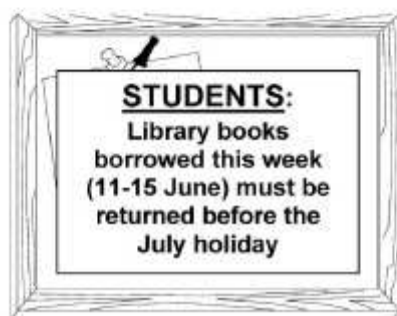
1



What should George do?

- A reserve the last concert ticket before anyone else does
- B tell Luke how many people are going to the concert
- C buy several concert tickets because many people want to go

2



- A Students wishing to keep books for the holiday should borrow them this week.
- B Students borrowing books now can only keep them for one week.
- C Students borrowing books now have to bring them back before the holiday.


## Załącznik 1. PET – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 1 cd.

- 3
- Dan

Chris phoned – there's a football match sometime after school tomorrow. Put everything in your sports bag before you go to bed. I've washed everything for you.

Mum
- A Dan should get his football things ready this evening.
- B Chris will ring Dan back about the time of the match.
- C Mum will wash Dan's football clothes for him.
- 4
- Drivers breaking down in tunnel must turn on their warning lights


- A Use warning lights at all times when driving through the tunnel.
- B Tunnel warning lights will be turned on if a car has broken down.
- C Switch on warning lights if your car breaks down in the tunnel.
- 5
- PHONE MESSAGE**

To: Emily From: Sam

The doctor's secretary phoned – your appointment is now at 4.40 pm not 3.30 pm today. No need to ring back unless the time's a problem.
- Emily should ring the doctor**
- A in order to make another appointment.
- B if the new appointment is inconvenient.
- C to change the day of her appointment.

## Załącznik 1. PET – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2

#### Part 2

##### Questions 6 – 10

The people below all want to get some information from an internet website.  
On the opposite page there are descriptions of eight websites.  
Decide which website would be the most suitable for the following people.  
For questions 6 – 10, mark the correct letter (A – H) on your answer sheet.

---

6



Rosie is 20 and studies Spanish and German. She's planning to spend six months at a German university and, before going, she wants to find out what life there is like for people of her age.

7



Eric is keen on teaching himself languages. He's going on holiday to Spain next year and would like to be able to say some simple things in the language when he gets there.

8



Claudia is learning about life among the ancient Romans. Her teacher has asked her to choose a famous Roman and find out as much as she can about him or her.

9



Ivan teaches history. He wants some information about the changes that have taken place since earliest times in the ways in which people exchange ideas.

10



Miriam wants to encourage her children to find out something about classical music. They need basic information but she also wants them to have some fun while they're learning.

## Załącznik 1. PET – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2 cd.

#### Educational sites on the web

**A Let's Communicate!**

If you're interested in how people share information and thoughts, you'll find this website useful. It begins over five thousand years ago with the writings of the ancient world. The inventions of printing and of sound recording are covered, and so is the development of the internet.

**B Sights and Sounds**

This is for anyone studying the Latin language or who is interested in the ancient world. There are amazing facts about the rulers of ancient Rome, interactive family trees, the words of popular songs, and maps of battles.

**C Mouth Piece**

Clear explanations, exercises and vocabulary games will help you revise your Spanish or even learn the language from the beginning. The pages cover a wide range, from 'Irregular verbs' to 'Cook in Spanish' and 'Public speaking'. There are useful links to other websites, providing historical and cultural information, including sites in Latin America.

**D Speak Up**

This small but complete site aims to help language learners with the pronunciation of all the main sounds in German, with additional advice on spelling. This will be of use to students trying to teach themselves the language from the beginning, teachers preparing classes for beginners or parents looking for ways to encourage their children to develop basic language skills.

**E Roman Games**

Nobody understands all the rules of games which were popular in ancient Rome. However, by exploring the social history of the period, the designers of this site have developed some interesting ideas for games which can be played in the playground or as board games or singing games.

**F In the Air**

This is a young person's online guide to the orchestra. It describes each instrument, with a recording of its range of sounds, and gives a brief history of the instrument. It also explains how to make some amusing instruments at home using everyday objects.

**G In Touch**

If you need to check on the facts, use this multilingual site to get all kinds of information about Spanish music, art and literature, history and politics, as well as useful lists of sites for those travelling to Spain.

**H Oskar's Magazine**

This amusing and colourful magazine is designed for university students of German. There are interesting articles by young German writers on a range of subjects, from where to find cheap accommodation in Berlin to reviews of current dance music CDs and classical music concerts, and student-exchange experiences.



## Załącznik 1. PET – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 3

#### Part 3

##### Questions 11 – 20

Look at the sentences below about walking tours in London.  
Read the text on the opposite page to decide if each sentence is correct or incorrect.  
If it is correct, mark **A** on your answer sheet.  
If it is not correct, mark **B** on your answer sheet.

---

- 11 It is essential to book a place before you join a London Walk.
- 12 The guide can be recognised because of the papers he is carrying.
- 13 You can tour the Houses of Parliament free following the *1000 Years of History* walk.
- 14 There is an opportunity to go on a boat after visiting Camden Town.
- 15 You will have to walk from Tower Bridge to Greenwich.
- 16 The *Historic Greenwich* walk includes a visit to a museum.
- 17 There is an extra charge of £3.50 on the *Historic Greenwich* walk.
- 18 You have to take a train on the *Unexpected London* walk.
- 19 If it is raining, you should check whether your walk is going ahead.
- 20 Teenagers who are with their parents can join a walk without paying.

## Załącznik 1. PET – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 3 cd.

London Weekend Walks	
<p>We are the oldest walking tour company in London and offer a wide variety of routes with the best tour guides in London.</p> <p>To go on one of our walks, simply meet your guide and fellow walkers in the street outside the underground stations and at the times given below. Your guide will have copies of this information sheet in his hand.</p> <p>Below is our range of walks for this Saturday.</p>	
<p><b><u>1000 Years of History</u></b> <b>11.00 am Westminster Underground</b> This walk is essential for the first-time visitor. We'll show you the place where kings and queens are crowned, where they lived and often where they are buried. You will see where politicians have shaped the course of history over the years. This walk finishes at the Houses of Parliament, which you can visit afterwards at a good discount.</p>	<p><b><u>Historic Greenwich</u></b> <b>2.00 pm Tower Hill Underground</b> The walk begins with the best boat ride in London, five kilometres down the river from Tower Bridge to the Royal Naval College in Greenwich. From there you'll walk through Greenwich Park past the Naval Museum and other historic buildings to the village itself. We'll take you down narrow streets with busy antique shops and markets, back to the riverside where this walk ends. <i>The boat trip costs £3.50 on top of the normal price (see below).</i></p>
<p><b><u>Canals and Cafés</u></b> <b>11.00 am Camden Town Underground</b> Camden Town, with its canals, cafés and studios, is the home of many artists, musicians and writers. The high point of the walk is a visit to Camden Lock, London's brightest and most exciting street market. You may like to take a canal trip to London Zoo after this walk.</p>	<p><b><u>Unexpected London</u></b> <b>3.00 pm Tower Hill Underground</b> This walk begins with a ride on Europe's most modern city railway giving you fine views across the Thames and the riverside area. We will get on and off the train for mini-walks to explore the hidden corners of the former port of London. <i>You should buy a two-zone underground ticket at the beginning of your journey.</i></p>
<p>All these walks last about two hours and end near underground stations. The walks take place in all weathers.</p> <p>Large groups are requested to phone and let us know they are coming.</p> <p>A walk costs £4.50 (£3.50 for senior citizens and full-time students under 26 with an identity card). Children under 12 go free but they must be with a responsible adult. If you plan to go on several walks, ask your guide about a discount card.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>LONDON WEEKEND WALKS</b> <b>PO Box 1526, LONDON NW8 6SW</b></p> <p><b>TEL: 020 7426 8462</b></p>	

## Załącznik 1. PET – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 4

#### Part 4

#### Questions 21 – 25

Read the text and questions below.

For each question, mark the correct letter **A**, **B**, **C** or **D** on your answer sheet.

#### Charlotte Uhlenbroek

Dr Charlotte Uhlenbroek recently returned to London after filming her second series, *Jungle*. It was a difficult, 19-week trip, during which she explored the rainforests of Borneo, the Amazon and the Congo, travelling around using a variety of means of transport, including hot-air balloons and canoes. 'I'm interested in the way animals communicate with each other. It was sometimes dangerous making the programme – I even went swimming with piranha fish. But the worst thing was the insects. On one occasion I had 70 sandfly bites on my arm. Luckily I didn't get sick. I prefer not to take tablets every day, but if I get a fever I take some medicine immediately.'



Filming the series was exciting, but also frightening at times. Her most challenging experience was climbing a 100-metre tree in Borneo, as she has a great fear of heights. 'I had to keep pulling myself further and further upwards. All I wanted to do was get down again. Suddenly the safety equipment didn't look very strong and I thought that my ropes would break and I would crash to the ground.'

What did she enjoy most about returning to London? 'When I've been away in hot uncomfortable conditions for a long time I dream about an ice-cold drink and my bed at home! But the thing I look forward to the most is nice long showers. There wasn't much water in some of the places we visited and I worried that I was using it all up and not leaving any for my colleagues on the camera team!'

- 21 What is the writer doing in this text?
- A giving information for visitors to the rainforest
  - B describing how animals in the rainforest communicate
  - C reporting an interview with a television presenter
  - D giving advice about travel health
- 22 When does Charlotte take medicine on her travels?
- A whenever she goes into water
  - B if she has a high temperature
  - C every day to prevent illness
  - D if she is bitten by insects

## Załącznik 1. PET – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 4 cd.

23 Charlotte found climbing the tree in Borneo so frightening because

- A she hates being in high places.
- B she was unable to get down.
- C her equipment suddenly broke.
- D she slipped and fell to the ground.

24 What does Charlotte miss most when she is away filming?

- A air-conditioning
- B an unlimited water supply
- C a comfortable bed
- D iced drinks

25 Which best describes the TV series *Jungle*?

A

The forest floor has thousands of different insects – let Charlotte Uhlenbroek be your guide to these fascinating creatures.

B

Making her first television appearance, Charlotte Uhlenbroek explores some of the wildest places on earth.

C

Charlotte Uhlenbroek looks at ways in which the animals of the rainforest manage to live beside their human neighbours.

D

Insects, piranha fish, hot-air balloons – it's all in a day's work for Charlotte Uhlenbroek in her latest series.

## Załącznik 2

### Zertifikat Deutsch – rozumienie tekstu pisanego

#### Zadanie 1

##### Leseverstehen, Teil 1

Lesen Sie zuerst die Texte 1 bis 5. Lesen Sie dann die Überschriften (A bis J) und entscheiden Sie, welcher Text am besten zu welcher Überschrift passt. Sie dürfen jeden Text und jede Überschrift nur einmal verwenden. (Nur den Text aus dem Beispiel dürfen Sie noch einmal verwenden.)

BEISPIEL: (0) Wandern an den Flüssen  
LÖSUNG: Die Überschrift passt zu Text 2

**1** Wer anderen hilft, hilft auch sich selbst. Auf die positive Wirkung von Hilfsbereitschaft für den Helfenden sind Psychologen der Universität Michigan gestoßen. In einer fünfjährigen Studie untersuchten sie die Lebensstrategien von über 400 älteren Ehepaaren. Dabei fanden sie heraus, dass hilfsbereite Menschen unabhängig von ihrem Gesundheitszustand später starben als andere.

*(aus einer österreichischen Zeitung)*

**2** Warum nicht den Herbst auf einer Flusswanderung ausklingen lassen? Auf 128 Seiten beschreibt der Autor 15 Wanderungen entlang von Flüssen in der Schweiz und richtet sich damit an ein breites Publikum, denn man braucht nicht besonders sportlich oder geübt zu sein. Wer Freude am Laufen, am Entdecken und Beobachten hat, wird hier einige schöne Ausflugsmöglichkeiten finden. Der Führer ist für 15 Franken in Buchhandlungen und Tourismusbüros erhältlich.

*(aus einer Schweizer Zeitung)*

**3** Ewiges Leben ist eher ein Alptraum als ein Wunschtraum. Zumindest in Deutschland, wo eine Umfrage ergab, dass nur sieben Prozent der 14- bis 29-Jährigen unbeschränkt für immer leben möchten. Unter den über 30-Jährigen will das nur noch ein Prozent. 15 Prozent meinen, ein Lebensalter von 80 bis 90 Jahren sei genug; 14 Prozent finden schon 70 bis 80 Jahre genug. Und nur sechs Prozent können sich vorstellen, 100 Jahre alt zu werden.



*(aus einer deutschen Zeitung)*



## Załącznik 2. ZD – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 1 cd.

**4**



Dunkle Herbsttage, kalte Winterabende – wer hat schon Lust, jetzt ein halbes Jahr zu warten, bis das Wetter in Deutschland wieder besser wird. Fernreisen, zum Beispiel nach Asien, müssen aber gut geplant werden. Ein großes Spezial auf unserer Internetseite bietet eine Übersicht über die wichtigsten Dinge, an die man vor Antritt der Reise denken sollte. Außerdem können alle, die zum ersten Mal dem Winter entfliehen wollen, im „Forum Fernreise“ mit denen sprechen, die schon etwas erfahrener sind.

*(aus einer deutschen Zeitschrift)*

**5**

950 sozial benachteiligte Kinder aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz erhielten letztes Jahr einen Ferien- platz in einer Schweizer Gastfamilie. Sie konnten sich einmal von ihren alltäglichen Sorgen lösen und neue Kontakte knüpfen. Oft beginnen so jahrelange Freundschaften. Auch für diesen Sommer sucht „Konviv“, das Hilfswerk für Kinder in Not, Familien, die ihr Zuhause für zwei bis fünf Wochen für ein Gastkind öffnen.



*(aus einer Schweizer Zeitung)*

<b>A</b>	Viele Deutsche werden älter als 80 Jahre
<b>B</b>	Zu Fuß durch die herbstliche Natur
<b>C</b>	Tipps für die Planung von Reisen in ferne Länder
<b>D</b>	Gastfamilien für Sommerferien gesucht
<b>E</b>	Mit dem Boot durch die Schweiz
<b>F</b>	Wer anderen hilft, lebt länger
<b>G</b>	Nur wenige träumen vom ewigen Leben
<b>H</b>	Sommerferien für die ganze Familie
<b>I</b>	Winterurlaub in Deutschland
<b>J</b>	Ältere Menschen brauchen viel Hilfe

**Lösungen:**

Text 1 Überschrift: \_\_\_\_\_

Text 2 Überschrift: \_\_\_\_\_

Text 3 Überschrift: \_\_\_\_\_

Text 4 Überschrift: \_\_\_\_\_

Text 5 Überschrift: \_\_\_\_\_



## Załącznik 2. ZD – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2

#### Leseverstehen, Teil 2

Lesen Sie zuerst den Text „Der Mensch braucht einen Vornamen“ und lösen Sie dann die fünf Aufgaben zum Text.

## Der Mensch braucht einen Vornamen Nomen est omen

Sie hätte *Pepsi* heißen können. *Rapunzel* oder *Windsbraut* wäre auch gegangen. *Jona* nicht. „*Jona* steht in meinem Buch nur als Jungenname drin“, sagte die Beamtin vom Standesamt\* Bernau. Die Eltern konnten nicht glauben, dass dieser Name nicht akzeptiert wird. Im Fernsehen zum Beispiel wohnte doch auch eine *Jona* im „Big Brother“-Container. Ein anderer Name kam für sie nicht infrage, weil sie allen Freunden und Verwandten bereits erklärt hatten, wie man *Jona* spricht, englisch nämlich: „*Dschona*“. Sie gingen vor Gericht.

Jeder Mensch braucht einen Vornamen und der Name soll eine Botschaft enthalten, die heißt: Das ist ein ungewöhnliches, großartiges Menschenkind. Solch einen Namen zu finden, ist wie nach Gold suchen. Dabei finden viele allerdings den gleichen Namen. Wenn im Kindergarten plötzlich die Hälfte der Mädchen *Marie*, *Sophie*, *Anna* und *Laura* heißt, dann haben die Eltern ziel sicher die derzeit beliebtesten Namen ausgewählt.

Solche Modewellen werden durch Prominente aus Sport, Film und Fernsehen, aber auch durch geschichtliche Ereignisse ausgelöst. So hat z. B. die Jahrtausendwende ihre eigenen Kreationen geschaffen: Mädchennamen wie *Millenia* und *Champagne*!

Hat es denn wegen des Ex-Tennis-Stars Steffi Graf auch eine „*Jaden-Gil*“-Mode gegeben? „Das glaube ich nicht“, sagt der Heidel-



berger Linguist Wilfried Seibicke. „Denn die Zeit der Modewellen ist vorbei. Die Leute wollen immer mehr einen wirklich einzigartigen Namen.“

Für die Namensvergabe gibt es amtliche Handbücher und Richtlinien, doch zuallererst entscheidet das Standesamt, welcher Vorname zulässig ist. Namen wie *Tisch*, *Stuhl* oder *Schrank* sind nicht erlaubt, außerdem dürfen Namen nicht lächerlich sein. Und man muss erkennen, ob es sich um einen Jungen oder ein Mädchen handelt.

Kein Glück hatten Eltern mit Namen wie *Porsche*, *Borussia*, *Nivea*, *Stalin* und *McDonald*. Hin gegen sind *Rapunzel*, *Jesus*, *Windsbraut*, *Pepsi* und *Waterloo*

mittlerweile erlaubt, wenn nicht als Erstname, so zumindest als Zweitname.

Glück hatten allerdings die Eltern von *Jona*. Sie dürfen ihr Kind nach eineinhalb Jahren Rechtsstreit nun *Jona Chantale* nennen. Mit dem Zweitnamen sei jetzt eindeutig, dass es sich um ein Mädchen handelt. Zur Übergabe der Geburtsurkunde waren sie ins Rathaus von Bernau gekommen. Der Bürgermeister hatte Blumen mitgebracht und nahm das blonde Kind auf den Arm. *Jona Chantale* konnte längst laufen.

\* das Standesamt = staatliche Stelle, wo der offizielle Name eines Kindes gemeldet werden muss.

## Załącznik 2. ZD – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2 cd.

Lösen Sie die Aufgaben Nr. 6 bis 10. Kreuzen Sie die richtige Antwort (A, B oder C) an.  
Achtung: Die Reihenfolge der einzelnen Aufgaben folgt nicht immer der Reihenfolge des Textes.

BEISPIEL:       Namen wie Pepsi oder Waterloo  
                  A) dürfen überhaupt nicht gegeben werden.  
                  B) können nur als Erstname gegeben werden.  
                  C) sind als zweiter Vorname inzwischen erlaubt.

LÖSUNG:       **C**

6. In der heutigen Zeit  
A) haben die Kinder die gleichen Vornamen wie ihre Eltern.  
B) verlieren die Vornamen an Bedeutung.  
C) wollen die meisten Eltern ihren Kindern einen ganz besonderen Namen geben.
7. Die Eltern in Bernau sind zum Gericht gegangen,  
A) weil der Vorname nicht auf Englisch ausgesprochen werden durfte.  
B) weil sie ihrer Tochter nicht den Namen Jona geben durften.  
C) weil sie von der Standesbeamtin beleidigt wurden.
8. Wörter dürfen nur dann als Namen für Kinder gewählt werden,  
A) wenn sie kulturelle Bedeutung haben.  
B) wenn das Standesamt sie annimmt.  
C) wenn sie interessant sind.
9. Die Eltern von Jona Chantale  
A) haben den Prozess verloren.  
B) warten noch auf die Entscheidung des Gerichts.  
C) mussten über ein Jahr auf die Entscheidung warten.
10. Modenamen  
A) sind reiner Zufall.  
B) kommen häufig von bekannten Persönlichkeiten.  
C) gibt es seit der Jahrtausendwende.



## Załącznik 2. ZD – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 3

#### Leseverstehen, Teil 3

Lesen Sie zuerst die Situationen Nr. 11 bis 20 und dann die Anzeigen A bis L. Welche Anzeige passt zu welcher Situation? Sie können jede Anzeige nur einmal verwenden. (Die Anzeige aus dem Beispiel können Sie noch einmal verwenden.)  
Es ist auch möglich, dass es **keine passende Anzeige** gibt. In diesem Fall schreiben Sie **0**.

Beispiele:	01 Sie lieben die japanische Küche und möchten am Abend essen gehen.	Anzeige: <b>A</b>
	02 Sie möchten gerne mit Ihren Kindern einen Zoo besuchen.	Anzeige: <b>0</b>

Situationen:	Anzeige:
11. Sie haben eine schwarze Katze gefunden und suchen den Besitzer.	<input type="text"/>
12. Sie bekommen Gäste, haben aber keine Zeit zum Kochen. Daher möchten Sie sich einige warme Speisen nach Hause liefern lassen.	<input type="text"/>
13. Sie möchten am Abend gerne in eine Disko gehen.	<input type="text"/>
14. Sie fahren in Urlaub, können Ihren Hund aber nicht mitnehmen.	<input type="text"/>
15. Sie organisieren eine Party für 50 Leute und brauchen dafür Geschirr und Möbel.	<input type="text"/>
16. Sie sollen für eine Firmenfeier Brötchen bestellen.	<input type="text"/>
17. Ihr Freund liebt Vögel. Sie möchten ihm ein Buch über verschiedene Vogelarten schenken.	<input type="text"/>
18. Sie würden am Wochenende gern in einem italienischen Restaurant essen.	<input type="text"/>
19. Sie sollen für die Betriebsfeier die Musik organisieren.	<input type="text"/>
20. Weil das Wetter schön ist, suchen Sie für das Wochenende ein Lokal, wo Sie im Freien essen können.	<input type="text"/>

## Załącznik 2. ZD – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 3 cd.


**A Restaurant TOKYO**

Bergstr. 202  
8712 Stäfa  
Tel. 01-9 26 13 12

tägl. 18.00–23.00 Uhr

Geniessen Sie im heimeligen Restaurant die einzigartige Atmosphäre und die japanischen Spezialitäten unseres Küchenchefs.

**B**



**Heim und Tiere**  
DIE FACHMESSE FÜR HUNDE  
und alles, was dazugehört  
www.buchs.ch/messe  
In Buchs im neuen Messegelände

**C LANDHAUS ZUM LÖWEN**

Samstag, Sonntag  
und an Feiertagen servieren wir  
Ihnen frischen Fisch und Tafelwein

**Landhaus zum Löwen**  
Restaurant mit Gartenbetrieb

täglich 12–22 Uhr  
Reservierung unter Tel. 071/767 23

**D**

VERMISST! ENTLAUFEN?  
ENTFÜHRT?

**Schwarze Perserkatze „Puma“**,  
5 J., sehr zutraulich, seit Anfang  
des Monats im Bereich Tann-Rüti-  
Ost, Einkaufszentrum, vermisst.  
Belohnung wird zugesichert.


Tel. 055/251 71 71 abends

**E Die Jubiläums-Sonderausgabe eines Bestsellers jetzt mit 2 CDs.**  
416 mitteleuropäische Vogelarten auf 1000 Farbzeichnungen. Stim-  
men und Gesänge von 166 heimischen Vogelarten.

**P. H. Barthel/H. Frieling/J. C. Roché:**  
**„Was fliegt und singt denn da?“**

Buch gebunden (ca. 144 Seiten, ca. 1000 Farbillustrationen) und  
2 CDs (ca. 145 Min.)  
(3-440-93689-9) nur SFr. **25,-**

**F**



**Veranstaltungs-Service**  
Kantonstrasse 18  
8807 Zürich  
Tel. 01/699 90  
Info 8–20 Uhr  
Beratung/Planung  
Ihrer Veranstaltung!

Es gibt Dinge im Leben, die man nicht kaufen sollte!

**Leih-Gut**  
für Veranstaltungen – Feste – Feiern jeder Grösse  
Geschirr, Besteck, Gläser, Serviceartikel, Platzteller,  
Buffetplatten ...

Rückgabe ungespült!!!!

Möbel, Tische, Wäsche, Stühle, Barthecken, Stehtische,  
Hocker, Biertische ...  
und Vieles mehr

Kostenlosen Prospekt anfordern

**G**

Konzert des weltbekannten  
**Glenn Miller Orchestra**

Mit Swing  
ins  
neue Jahr

Leitung:  
Will Salden!  
8. Jänner  
Konzerthaus

Karten:  
Konzerthauskassa, alle Filialen der  
Freiburger Staatsbank, Kartenbüros,  
Kurier Corner Passage.

Tel. Bestellung 07248-62975

**H Essen gehen wie im Urlaub!**

**Restaurant**  
**DER ITALIENER**

Wir pflegen italienische Kochtradition!  
Viele Fischgerichte  
Preisgünstiges Mittagmenü!  
Mehrgängiges Spezialmenü  
zum Kennenlernpreis um SFr 29  
von Mittwoch bis Sonntag!

Freiburger Strasse 5, Tel. 01/587 74 66

**I Volkshochschule Bern**


**Vogelstimmen erkennen  
und Vögel bestimmen**

Ein neuer Kurs für  
Naturliebhaber an der VHS Bern

**Informationsabend**  
17. März, 19.00 Uhr;  
Gebäude C, Raum 5A

**Weitere Auskünfte:**  
**035/2605090**

**J**



Italienisches Buffet  
von  
**Da Rori**

Ihr italienischer  
Zustelldienst

Wir liefern Ihnen schnell und jeder-  
zeit unsere Köstlichkeiten nach  
Hause: Pizza, Pasta, Fisch etc.


**Rufen Sie 34 34 34**  
und wir sind in 20–30 Minuten  
bei Ihnen!

**K**

**Ich, 23-jähriger Student  
der Veterinärmedizin,  
betreue Ihren Hund oder  
Ihre Katze während Ihres  
Urlaubs zu einem fairen  
Preis in Bern/Umgebung.**

**Tel. 035/285 90 67, Hans.**

**L**



**Tauber**

**Belegte Brötchen und Salate –  
alles vom Feinsten**  
**Zustellung ab 50 Stück gratis**

8640 Rapperswil, Elisabethstrasse 6  
Tel. + Fax: 055/729 75 75  
www.tauber.ch

## Załącznik 3

### First Certificate in English – rozumienie tekstu pisanego

#### Zadanie 1

##### Part 1

You are going to read an extract from a novel. For questions 1 – 8, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

Mark your answers on the separate answer sheet.

I shifted uncomfortably inside my best suit and eased a finger inside the tight white collar. It was hot in the little bus and I had taken a seat on the wrong side where the summer sun beat on the windows. It was a strange outfit for the weather, but a few miles ahead my future employer might be waiting for me and I had to make a good impression.

There was a lot depending on this interview. Many friends who had qualified with me were unemployed or working in shops or as labourers in the shipyards. So many that I had almost given up hope of any future for myself as a veterinary surgeon.

There were usually two or three jobs advertised in the *Veterinary Record* each week and an average of eighty applicants for each one. It hadn't seemed possible when the letter came from Darrowby in Yorkshire. Mr S. Farnon would like to see me on the Friday afternoon; I was to come to tea and, if we were suited to each other, I could stay on as his assistant. Most young people emerging from the colleges after five years of hard work were faced by a world unimpressed by their enthusiasm and bursting knowledge. So I had grabbed the lifeline unbelievably.

line 15

The driver crashed his gears again as we went into another steep bend. We had been climbing steadily now for the last fifteen miles or so, moving closer to the distant blue of the Pennine Hills. I had never been in Yorkshire before, but the name had always raised a picture of a region as heavy and unromantic as the pudding of the same name; I was prepared for solid respectability, dullness and a total lack of charm. But as the bus made its way higher, I began to wonder. There were high grassy hills and wide valleys. In the valley bottoms, rivers twisted among the trees and solid grey stone farmhouses lay among islands of cultivated land which pushed up the wild, dark hillsides.

Suddenly, I realised the bus was clattering along a narrow street which opened onto a square where we stopped. Above the window of a small grocer's shop I read 'Darrowby Co-operative Society'. We had arrived. I got out and stood beside my battered suitcase, looking about me. There was something unusual and I didn't know what it was at first. Then it came to me. The other passengers had dispersed, the driver had switched off the engine and there was not a sound or a movement anywhere. The only visible sign of life was a group of old men sitting round the clock tower in the centre of the square, but they might have been carved of stone.

Darrowby didn't get much space in the guidebooks, but where it was mentioned it was described as a grey little town on the River Arrow with a market place and little of interest except its two ancient bridges. But when you looked at it, its setting was beautiful. Everywhere from the windows of houses in Darrowby you could see the hills. There was a clearness in the air, a sense of space and airiness that made me feel I had left something behind. The pressure of the city, the noise, the smoke – already they seemed to be falling away from me.

Trengate Street was a quiet road leading off the square and from there I had my first sight of Skeldale House. I knew it was the right place before I was near enough to read *S. Farnon, Veterinary Surgeon* on the old-fashioned brass nameplate. I knew by the ivy which grew untidily over the red brick, climbing up to the topmost windows. It was what the letter had said – the only house with ivy; and this could be where I would work for the first time as a veterinary surgeon. I rang the doorbell.



### Załącznik 3. FCE – rozumienie tekstu pisanego

#### Zadanie 1 – cd.

- 1 As he travelled, the writer regretted his choice of  
A seat.  
B clothes.  
C career.  
D means of transport.
- 2 What had surprised the writer about the job?  
A There had been no advertisement.  
B He had been contacted by letter.  
C There was an invitation to tea.  
D He had been selected for interview.
- 3 The writer uses the phrase 'I had grabbed the lifeline' (line 15) to show that he felt  
A confident of his ability.  
B ready to consider any offer.  
C cautious about accepting the invitation.  
D forced to make a decision unwillingly.
- 4 What impression had the writer previously had of Yorkshire?  
A It was a beautiful place.  
B It was a boring place.  
C It was a charming place.  
D It was an unhappy place.
- 5 What did the writer find unusual about Darrowby?  
A the location of the bus stop  
B the small number of shops  
C the design of the square  
D the lack of activity
- 6 What did the writer feel the guidebooks had missed about Darrowby?  
A the beauty of the houses  
B the importance of the bridges  
C the lovely views from the town  
D the impressive public spaces
- 7 How did the writer recognise Skeldale House?  
A The name was on the door.  
B It had red bricks.  
C There was a certain plant outside.  
D It stood alone.
- 8 How did the writer's attitude change during the passage?  
A He began to feel he might like living in Darrowby.  
B He became less enthusiastic about the job.  
C He realised his journey was likely to have been a waste of time.  
D He started to look forward to having the interview.

## Załącznik 3. FCE – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2

#### Part 2

You are going to read an article about a woman who is a downhill mountain-bike racer. Seven sentences have been removed from the article. Choose from the sentences **A – H** the one which fits each gap (9 – 15). There is one extra sentence which you do not need to use.

Mark your answers on the separate answer sheet.

### Downhill racer

*Anna Jones tells of her move from skiing to downhill mountain biking and her rapid rise up the ranks to her current position as one of the top five downhill racers in the country.*

At the age of seven I had learnt to ski and by fourteen I was competing internationally. When I was eighteen a close friend was injured in a ski race, and as a result, I gave up competitive skiing. To fill the gap that skiing had left I decided to swap two planks of wood for two wheels with big tyres.

My first race was a cross-country race in 1995. It wasn't an amazing success. **9** After entering a few more cross-country races, a local bike shop gave me a downhill bike to try. I entered a downhill race, fell off, but did reasonably well in the end, so I switched to downhill racing.

I think my skiing helped a lot as I was able to transfer several skills such as cornering and weight-balance to mountain biking. This year I'm riding for a famous British team and there are races almost every weekend from March through to September. **10** In fact, there's quite a lot of putting up tents in muddy fields.

Last season I was selected to represent Great Britain at both the European and World Championships. Both events were completely different from the UK race scene. **11** I was totally in awe, racing with the riders I had been following in magazines. The atmosphere was electric and I finished about mid-pack.

Mountain biking is a great sport to be in. People ask me if downhill racing is really scary. I say, 'Yes it is, and I love it.' Every time I race I scare myself silly and then say, 'Yeah let's do it again.'

When you're riding well, you are right on the edge, as close as you can be to being out of control. **12** However, you quickly learn how to do it so as not to injure yourself. And it's part of the learning process as you have to push yourself and try new skills to improve.

Initially, downhill racing wasn't taken seriously as a mountain-biking discipline. **13** But things are changing and riders are now realising that they need to train just as hard for downhill racing as they would do for cross-country.

The races are run over ground which is generally closer to vertical than horizontal, with jumps, drop-offs, holes, corners and nasty rocks and trees to test your nerves as well as technical skill. At the end of a run, which is between two and three minutes in this country your legs hurt so much they burn. **14** But in a race, you're so excited that you switch off to the pain until you've finished.

A lot of people think that you need to spend thousands of pounds to give downhill mountain biking a go. **15** A reasonable beginner's downhill bike will cost you around £400 and the basic equipment, of a cycle helmet, cycle shorts and gloves, around £150. Later on you may want to upgrade your bike and get a full-face crash helmet, since riders are now achieving speeds of up to 80 kilometres per hour.

## Załącznik 3. FCE – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2 – cd.

<b>A</b> I've fallen off more times than I care to remember.	<b>E</b> The attitude was: how much skill do you need to sit on a saddle and point a bike in the same direction for a few minutes?
<b>B</b> I usually have to stop during practice sessions.	<b>F</b> I finished last, but it didn't matter as I really enjoyed it.
<b>C</b> The courses were twice as long and the crowds were twice as big.	<b>G</b> Nothing could be further from the truth.
<b>D</b> I'm not strong enough in my arms, so I've been doing a lot of upper-body training this year.	<b>H</b> It's not all stardom and glamour, though.

### Zadanie 3

#### Part 3

You are going to read a magazine article about people who collect things. For questions 16 – 30, choose from the people (A – D). The people may be chosen more than once.

Mark your answers on the separate answer sheet.

#### Which person

had to re-start their collection?	16	
has provided useful advice on their subject?	17	
was misled by an early success?	18	
received an unexpected gift?	19	
admits to making little practical use of their collection?	20	
regrets the rapid disappearance of certain items?	21	
is aware that a fuller collection of items exists elsewhere?	22	
has a history of collecting different items?	23	
performed a favour for someone they knew?	24	
is a national expert on their subject?	25	
is aware that they form part of a growing group?	26	
insists on purchasing top-quality items?	27	
noticed items while looking for something else?	28	
has to protect their collection from damage?	29	
would like to create a hands-on display of their collection?	30	

## Załącznik 3. FCE – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 3 – cd.

#### The World of Collecting

- A** Ron Barton shares his home with about 200 sewing machines. His passion began when he was searching for bits of second-hand furniture and kept seeing 'beautiful old sewing machines that were next to nothing to buy'. He couldn't resist them. Then a friend had a machine that wouldn't work, so she asked Barton to look at it for her. At that stage he was not an authority on the subject, but he worked on it for three days and eventually got it going.
- Later he opened up a small stand in a London market. 'Most people seemed uninterested. Then a dealer came and bought everything I'd taken along. I thought, "Great! This is my future life." But after that I never sold another one there and ended up with a stall in another market which was only moderately successful.'
- Nowadays, he concentrates on domestic machines in their original box containers with their handbooks. He is often asked if he does any sewing with them. The answer is that, apart from making sure that they work, he rarely touches them.
- B** As a boy, Chris Peters collected hundreds of vintage cameras, mostly from jumble sales and dustbins. Later, when the time came to buy his first house, he had to sell his valuable collection in order to put down a deposit. A few years after, he took up the interest again and now has over a thousand cameras, the earliest dating from 1860.
- Now Peters 'just cannot stop collecting' and hopes to open his own photographic museum where members of the public will be able to touch and fiddle around with the cameras. Whilst acknowledging that the Royal Camera Collection in Bath is probably more extensive than his own, he points out that 'so few of the items are on show there at the same time that I think my own personal collection will easily rival it.'
- C** Sylvia King is one of the foremost authorities on plastics in Britain. She has, in every corner of her house, a striking collection of plastic objects of every kind, dating from the middle of the last century and illustrating the complex uses of plastic over the years.
- King's interest started when she was commissioned to write her first book. In order to do this, she had to start from scratch; so she attended a course on work machinery, maintaining that if she didn't understand plastics manufacture then nobody else would.
- As she gathered information for her book, she also began to collect pieces of plastic from every imaginable source: junk shops, arcades, and the cupboards of friends. She also collects 'because it is vital to keep examples. We live in an age of throw-away items: tape-recorders, cassettes, hair dryers – they are all replaced so quickly.'
- King's second book, *Classic Plastics: from Bakelite to High Tech*, is the first published guide to plastics collecting. It describes collections that can be visited and gives simple and safe home tests for identification.
- King admits that 'plastic is a mysterious substance and many people are frightened of it. Even so, the band of collectors is constantly expanding.'
- D** Janet Pontin already had twenty years of collecting one thing or another behind her when she started collecting 'art deco' fans in 1966. It happened when she went to an auction sale and saw a shoe-box filled with them. Someone else got them by offering a higher price and she was very cross. Later, to her astonishment, he went round to her flat and presented them to her. 'That was how it all started.' There were about five fans in the shoe-box and since then they've been exhibited in the first really big exhibition of 'art deco' in America. The fans are not normally on show, however, but are kept behind glass. They are extremely fragile and people are tempted to handle them. The idea is to have, one day, a black-lacquered room where they can be more easily seen.
- Pontin doesn't restrict herself to fans of a particular period, but she will only buy a fan if it is in excellent condition. The same rule applies to everything in her house.



## Załącznik 4

### Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie tekstu pisanego

#### Zadanie 1

Das wachsende ökologische Bewusstsein hat in Deutschland zur Gründung der verschiedensten Natur- und Umweltschutzvereine geführt. Interessierte Bürger finden Zugang zu solchen Organisationen, sei es, um sich beraten zu lassen oder weil sie dort aktiv werden möchten.

Was glauben Sie, für welche der acht Organisationen (A–H) würden sich die einzelnen Personen (1–5) interessieren?

Es gibt jeweils nur eine richtige Lösung.

Es ist möglich, dass nicht für jede Person etwas Passendes zu finden ist. Markieren Sie in diesem Fall auf dem Antwortbogen „negativ“. Übertragen Sie am Ende die Ergebnisse auf den Antwortbogen (1–5).

**Welche der acht Organisationen wäre wohl interessant für jede der folgenden Personen?**

- 1 Damian U., der gerne auch ältere Hunde oder Katzen auf seinem Bauernhof aufnehmen möchte?
- 2 Anna B., die sich über die Vorteile und Nutzungsmöglichkeiten von Windenergie erkundigen möchte?
- 3 Christian W., Bio-Bauer, der Hilfe bei der Vermarktung seiner Produkte braucht?
- 4 Konrad B., der in der Nähe des Frankfurter Flughafens wohnt und etwas gegen Fluglärm unternehmen möchte?
- 5 Sonja T., die aktiv gegen die zunehmende Verschmutzung eines Sees in der Nähe ihres Wochenendhauses vorgehen will?

**Beispiele:** Welche Organisation wäre von Interesse für

01 Andreas L., Biologie-Lehrer,

der sich für Möglichkeiten des Ausstiegs aus der Kernkraft interessiert? **Lösung: B**

02 Sandra K.,

die sich Sorgen macht wegen der Gefahren durch das Ozonloch? **Lösung: „negativ“**

#### **A** Info Fluglärm – ein Service des regionalen Dialogforums

Viele Fragen an das Bürgerbüro des RDF drehen sich um Fluglärm. Mit dem Infoservice [www.fluglaerm-frankfurt.de](http://www.fluglaerm-frankfurt.de) bündelt das RDF die Angebote verschiedener Internetseiten, die Informationen zum Fluglärm bieten. Der Grund dafür, dass die verschiedenen Informationen auf unterschiedlichen Internetseiten zu finden sind, liegt unter anderem in einer klaren Aufgabenteilung: Die Fraport AG ist zuständig für die Erfassung des Fluglärms und die Deutsche Flugsicherung regelt die Flugrouten. Der Bürger kann diese Trennung nicht immer nachvollziehen, denn die Flugrouten bestimmen natürlich den Fluglärm, der am Boden wahrgenommen wird.

#### **B** Anti-Atom-Plenum Berlin

Zuerst einmal sind die Mitglieder des Plenums der Meinung, dass die so genannten Konsensgespräche alles andere als einen wirklichen Ausstieg aus der Atomtechnologie zum Ziel haben. Darum sind sie immer wieder um neue Strategien und Wege für die Anti-Atom-Bewegung und gegen die Atomindustrie bemüht. Sie sind aber als „offenes“ Plenum auch gegen andere Groß-Technologien, gegen Patriarchat, Faschismus und Krieg.



## Załącznik 4. Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 1 cd.

#### **C** Vereinigung Deutscher Gewässerschutz (VDG)

Die VDG hat sich zum Ziel gesetzt, auf die vielfältigen Gefahren für das Grund- und Oberflächenwasser aufmerksam zu machen und daran mitzuwirken, dass das Lebenselement Wasser besser geschützt wird. Die VDG setzt sich für eine Intensivierung des Gewässerschutzes durch Bund und Länder und für eine wirksame Abwasserreinigung durch die Industrie, die Städte und Gemeinden ein.

#### **D** UMKEHR e.V.

Der Verein bemüht sich um einen menschen- und umweltgerechten Verkehr. Dies bedeutet: Vorrang für Fußgänger, Radfahrer und Nutzer öffentlicher Verkehrsmittel, Reduzierung des Auto- und Flugverkehrs, verkehrsberuhigende Maßnahmen und umfassende Bürgerbeteiligung an Verkehrsplanungen. Alle zwei Jahre veranstaltet der Verein den „Bundesweiten Umwelt- und Verkehrskongress“, der Inhaltsvermittlung, Diskussion, Aktion und Kultur miteinander verbindet.

#### **E** Wasserschutz – Informationsdienst der EU

Viele europäische Gewässer sind nicht besonders sauber. Grund dafür ist vielerorts die Landwirtschaft: Pflanzenschutzmittel gelangen in den Boden, zusammen mit Nitrat aus Jauche und Kunstdünger werden sie ins Grundwasser gespült. In Oberbayern haben sich die Stadtwerke München deshalb entschlossen, den Biolandbau zu fördern. Mit Erfolg: Mehr als hundert Landwirte haben seitdem auf biologische Landwirtschaft umgestellt. Sie verzichten auf Pestizide und vermeiden es, den Boden zu überdüngen.

#### **F** Deutscher Verband für Landschaftspflege (DVL)

Der DVL hat drei Hauptziele: Er will ein flächendeckendes Netz natürlicher und naturnaher Lebensräume aufbauen, Impulse für eine nachhaltige Regionalentwicklung und umweltverträgliche Landnutzung, und der Landwirtschaft ein verlässliches Zusatzeinkommen im Naturschutz verschaffen und sie bei der Vermarktung gebietstypischer Produkte unterstützen. Durch intensive Öffentlichkeitsarbeit und Aktivitäten in der Umweltbildung werden Einsicht und aktive Mitarbeit der Menschen erreicht.

#### **G** Leisere Luftkorridore

Der Krach bei Starts und Landungen wird häufig unterschätzt, weil die gesundheitlichen Folgen meistens erst nach vielen Jahren erkennbar werden. Umso wichtiger ist es, rechtzeitig das Mögliche zu tun und alle direkt oder indirekt Betroffenen gut zu informieren. Zweck des Vereins ist der Schutz der Bevölkerung vor Fluglärm und anderen nachhaltigen Auswirkungen des Luftverkehrs sowie der Schutz der Landschaft in der Umgebung von Flughäfen.

#### **H** Alles für die Vierbeiner

Der Verein betrachtet es als seine wichtigste Aufgabe, Tieren ein neues, gutes Zuhause zu verschaffen. Priorität haben dabei die „grauen Schnauzen“, also die Tiere, die es aufgrund ihres Alters schwerer haben, ein liebevolles, neues Zuhause zu finden. Außerdem ist dieser Tierchutzverein jedem Interessierten bei Fragen oder Problemen rund um Haustiere behilflich bzw. stellt Kontakte zu kompetenten Gesprächspartnern her.



## Załącznik 4. Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2

Lesen Sie den Text auf der gegenüberliegenden Seite.  
Entscheiden Sie, welche der Antworten (a), b oder c) passt. Es gibt jeweils nur eine richtige Lösung.  
Übertragen Sie die Ergebnisse am Ende auf den **Antwortbogen** (6–10).

#### Beispiel:

- (0) Die Märchen der Gebrüder Grimm
- ☐ a) werden nur noch wenig gelesen.
  - ☒ b) gehören in die Bücherregale deutscher Kinder.
  - ☐ c) kennen die Kinder besonders durch Filme.

Lösung: b

- 6 Warum sind Jacob und Wilhelm Grimm nicht nur wegen ihrer Märchen berühmt?
- ☐ a) Weil sie auch Sagen und Heldenlieder selbst erfunden haben.
  - ☐ b) Weil sie sich in vielerlei Hinsicht mit der deutschen Sprache beschäftigt haben.
  - ☐ c) Weil sie aus einer berühmten Familie stammten.
- 7 Was prägte die frühe Kindheit der beiden Brüder?
- ☐ a) Finanzielle Sorgen.
  - ☐ b) Sorgen um die Geschwister.
  - ☐ c) Keine materiellen und emotionalen Sorgen.
- 8 Jacob und Wilhelm begannen Jura zu studieren, weil ...
- ☐ a) es den Vorstellungen des Vaters entsprach.
  - ☐ b) sie lernen wollten, wissenschaftlich zu arbeiten.
  - ☐ c) sie die Geschichte der deutschen Sprache und Literatur studieren wollten.
- 9 Märchen sammeln bedeutete für sie, dass ...
- ☐ a) sie den Menschen Geschichten im Wortlaut erzählen.
  - ☐ b) sie nicht gleiche Erzählungen prüfend nebeneinander halten.
  - ☐ c) sie erotische Anspielungen und brutale Szenen von vorne herein ausschließen.
- 10 Was änderte sich für sie nach dem Umzug nach Berlin?
- ☐ a) Sie wurden sehr gut bezahlt.
  - ☐ b) Sie hatten regelmäßig Kontakt mit dem König.
  - ☐ c) Sie konnten endlich kreativ arbeiten.



## Załącznik 4. Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2 cd.

#### Gemeinsam für Sprache und Kultur

*Aschenputtel, Frau Holle und Das tapfere Schneiderlein* – noch heute stehen die bekannten Grimmschen Märchensammlungen in den deutschen Kinderzimmern. Doch nicht nur Kinder- und Hausmärchen haben wir Jacob und Wilhelm Grimm zu verdanken.

Neben Geschichten über Hexen, Zwerge und böse Stiefmütter machten Jacob und Wilhelm auch deutsche Sagen, Heldenlieder und Balladen unsterblich. Mit der „Geschichte der deutschen Sprache“ und dem von den Brüdern Grimm begonnenen „Deutschen Wörterbuch“ bilden sie die Grundlage für die heutige Sprachwissenschaft und deutsche Volkskunde. Die „Deutsche Grammatik“ macht Jacob Grimm zum Begründer der deutschen Philologie.

Die Brüder Grimm werden 1785 und 1786 in Hanau geboren. Sie sind die ältesten von fünf Söhnen und einer Tochter einer Beamten- und Pastorenfamilie. Ihre sorgenfreie Kindheit nimmt mit dem frühen Tod des Vaters 1796 ein Ende. Wegen finanzieller Not werden die Brüder zu einer Tante nach Kassel geschickt.

Auf Wunsch des Vaters immatrikulieren sich Jacob und Wilhelm an der juristischen Fakultät der Marburger Universität. Dort lernen sie Professor Friedrich Carl von Savigny kennen, der einen entscheidenden Einfluss auf die wissenschaftliche Arbeitsweise der Brüder hat. Er macht sie mit dem Dichter Johann Gottlieb Herder vertraut. Sie entdecken ihre Liebe zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. Jacob gibt die Juristerei auf.

In den folgenden zehn Jahren sammeln die beiden Brüder Hunderte von Märchen. Sorgfältig schreiben sie erzählte Geschichten im Wortlaut nieder, vergleichen unterschiedliche Erzählungen. Sie fragen so lange nach, bis sie das Erzählte so genau wie möglich zusammengetragen haben. Später werden die Märchen nach und nach bereinigt und erotische Anspielungen sowie brutale Szenen gestrichen.

Die meiste Zeit ihres Lebens arbeiten Jacob und Wilhelm zusammen. Voneinander getrennt zu sein, beschreiben die Brüder als unerträglich. Dies macht Jacob in einem Brief vom 12. Juli 1805 deutlich: „Lieber Wilhelm, wir wollen uns einmal nie trennen, .... Wir sind nun diese Gemeinschaft so gewohnt, dass mich schon das Vereinzeln zum Tode betrüben könnte.“

Nach langen Jahren in Kassel werden die Brüder von Friedrich Wilhelm IV. an die Akademie der Wissenschaften nach Berlin berufen. Das vom preußischen König gezahlte Sondergehalt beendet ihr bescheidenes Leben. Jacob und Wilhelm verbringen ihre letzten 20 Lebensjahre in großzügigen Verhältnissen und in finanzieller Sicherheit. An der Berliner Universität erhalten beide eine Professur.

Seine letzten vier Lebensjahre muss Jacob ohne Bruder Wilhelm weiterarbeiten. Dieser stirbt im Dezember 1859, Jacob im September 1863.



## Załącznik 4. Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 3

Lesen Sie den Text auf der gegenüberliegenden Seite.

Stellen Sie fest, wie der Autor des Textes folgende Fragen beurteilt:

☐ a positiv ☐ b negativ bzw. skeptisch.

Übertragen Sie Ihre Lösungen am Ende auf den Antwortbogen (11–15).

**Beispiel:**

**(0)** Wie beurteilt Goethe Belastungen von Müttern bei der Kindererziehung?

**Lösung: b**

**Wie beurteilt der Autor des Textes**

- 11** die Entwicklung der Männer als Kindererzieher seit Goethes Zeiten?
- 12** die Aussichten von Frauen (mit guter Bildung), Mutterschaft und Karriere unter einen Hut zu bringen?
- 13** die Notwendigkeit, einen Teil der individuellen Freiheit zu opfern, um eine Familie zu gründen?
- 14** die Möglichkeit der Empfängnisverhütung als entscheidenden Faktor, Kinder zu bekommen?
- 15** die staatliche finanzielle Unterstützung der Familien als Anreiz, (mehr) Kinder zu bekommen?



## Załącznik 4. Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 3 cd.

#### ● *Kinder contra Freiheit* ■

„Ach Kinder“, stöhnte der mehrfache Vater Goethe und dichtete in „Hermann und Dorothea“: „Denn als Mutter, fürwahr, bedarf sie der Tugenden alle, / Wenn der Säugling die Krankende weckt und Nahrung begehret / von der Schwachen, und so zu Schmerzen Sorgen sich häufen. Zwanzig Männer verbunden ertrügen nicht diese Beschwerde, / Und sie sollen es nicht; doch sollen sie dankbar es einsehen.“

Inzwischen haben auch etliche Männer die Erfahrung gemacht, dass sie es schaffen, für ihre Kinder nicht nur materiell zu sorgen. Sie übernehmen alltägliche Familienaufgaben – ohne Hilfe von anderen Männern. Sie kochen, putzen, und sie hüten ihr Kind, auch wenn es krank ist, und sie trösten es, wenn es nachts schreit. Allerdings wenden Frauen noch immer bedeutend mehr Zeit auf für die Familienarbeit als die Männer. Dies lässt sich unter anderem daran ablesen, dass sie häufiger in Teilzeit arbeiten als Männer.

Die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird als einer der wichtigsten Gründe angesehen, dass sich immer weniger (vor allem gut gebildete) Frauen für Kinder entscheiden. Familienergänzende Betreuungsmöglichkeiten seien nur in ungenügender Zahl vorhanden, wird gesagt. Doch ist es der fehlende Hortplatz, der eine Frau (oder ein Paar) dazu veranlasst, auf ein Kind (oder gar mehrere Kinder) zu verzichten? Kaum. Wer sich von Herzen ein Kind wünscht, den werden schlechte Infrastrukturen nicht davon abhalten, eine Familie zu gründen.

Im Zeitalter der Empfängnisverhütung liegt es in der Freiheit jedes Einzelnen, sich für oder gegen Kinder zu entscheiden. Staatliche Anreize, mehr Kinder zu zeugen, helfen wenig, um die Geburtenrate zu erhöhen. Niemand spricht sich für eigene Kinder aus, weil er damit Steuern spart und Kinderzulagen erhält. Nicht staatlich finanzierte Unterstützung führt zu mehr Kindern, sondern allenfalls eine veränderte Einstellung gegenüber individueller Freiheit. Denn in einer freiheitlich geprägten und leistungsorientierten Gesellschaft ist das Eltern-dasein zu einer riskanten Lebensform geworden. „Kinder haben“ geht nicht ohne (schmerzlichen) Verzicht auf die möglichst freie Gestaltung des eigenen Lebens. Kinder zwingen einen durch ihre schiere Existenz zu einem bestimmten Alltag. Man gibt eine Stelle nicht so leicht auf, wenn man Kinder versorgen muss. Man ist schlicht weniger „flexibel“ – ein entscheidender Nachteil in einer Gesellschaft, in der man sich über seine berufliche Stellung definiert. Ein anderes und neues Verständnis von individueller Freiheit aber lässt sich staatlich nicht verordnen.



## Załącznik 5

### Test Deutsch als Fremdsprache – rozumienie tekstu pisanego

#### Zadanie 1

#### Nebenjobs und Praktika

Sie suchen für Ihre Bekannten Jobs bzw. Praktika. Schreiben Sie in das Kästchen rechts den Buchstaben des passenden Angebots. Jedes Angebot kann nur einmal gewählt werden. Es gibt nicht für jede Person ein passendes Angebot. Gibt es für eine Person kein geeignetes Stellenangebot, dann schreiben Sie den Buchstaben **/**. Das Angebot im Beispiel kann nicht mehr gewählt werden.

#### Sie suchen ein passendes Angebot für ...

(01)	... eine Bekannte, die ein Praktikum in einer Bank machen muss.	<b>A</b>	(01)
(02)	... Ihren Bekannten, der dringend ein Praktikum bei einer Computerfirma sucht.	<b>I</b>	(02)
1	... Ihre jüngere Schwester, die sich für Journalismus interessiert.		1
2	... eine Kommilitonin, die gerne Studierende aus anderen Ländern betreuen möchte.		2
3	... Ihren Freund, der Fremdsprachen studiert und bei einer Zeitung im europäischen Ausland ein Praktikum absolvieren möchte.		3
4	... eine Schülerin, die Erfahrungen mit Online-Zeitschriften sammeln möchte.		4
5	... einen befreundeten Schüler, der für die Sommerferien einen Job im Ausland sucht.		5
6	... eine Kunststudentin, die für die Semesterferien einen Job im Bereich Kulturmanagement sucht.		6
7	... Ihre deutsche Kommilitonin, die an einer Uni im Ausland arbeiten möchte.		7
8	... Ihren Freund, der Politikwissenschaften studiert und dringend einen Job neben dem Studium braucht.		8
9	... Ihren deutschen Studienkollegen, der in den Semesterferien Jugendliche in Frankreich betreuen möchte.		9
10	... eine Freundin, die gerne bei einer Kabarett- oder Theatergruppe mitmachen möchte.		10

## Załącznik 5. Test DaF – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 1 cd.

#### Nebenjobs und Praktika

##### A

###### *Karriere machen in der Finanzwirtschaft?*

Dann sollten Sie sich um einen Praktikumsplatz bei Finanz-Dienstleistungsunternehmen oder im Bankwesen bemühen. Bewerben können sich Interessierte, die bereits eine Ausbildung im Bereich Finanzwesen gemacht haben, aber auch Studierende der Wirtschaftswissenschaften. Nähere Informationen unter: [www.finanzenundwirtschaft.de](http://www.finanzenundwirtschaft.de)

##### B

###### *Organisationstalent gesucht*

Die Abteilung „Internationales“ des Akademischen Auslandsamtes sucht eine Tutorin oder einen Tutor. Der Aufgabenbereich umfasst die Unterstützung ausländischer Studierender, insbesondere bei der Integration in den Universitätsalltag. Wir erwarten überdurchschnittliches Geschick in der Organisation sowie im sozialen und interkulturellen Umgang. Bewerbungen bitte an:  
*Frau Bäumler (Verwaltungsgebäude Raum 03).*

##### C

###### *Arbeiten und gleichzeitig Urlaub machen?*

Das könnt ihr während der Schulferien bei der Olivenernte in Italien, bei der Weinlese in Frankreich oder beim Erdbeerpflücken in Spanien. Neben freier Kost und Logis gibt es ein kleines Taschengeld. Die Reisekosten werden vom Austauschprogramm „Europa ohne Grenzen“ übernommen. Infos gibt's online unter: [www.jobsundurlaub.de](http://www.jobsundurlaub.de)

##### D

###### *Wenig Geld, aber viel Spaß*

Das versprechen wir! Denn wir können zwar nicht viel zahlen, aber für kreative Studierende eine interessante Nebentätigkeit im Bereich Kleinkunst bieten. Wenn du ein Schauspieltalent bist, wenn du jonglieren oder Feuer schlucken kannst, wenn du Gitarre spielst oder sonst ein Instrument, dann solltest du Kontakt mit der Initiative „Klein, aber Kunst“ aufnehmen: E-Mail: [kleinaberkunst@altavista.net](mailto:kleinaberkunst@altavista.net)

##### E

###### *Hiwi-Stelle*

Am Institut Frieden und Demokratie sind ab Herbst

zwei Stellen für studentische Hilfskräfte zu besetzen. Das Institut erforscht innergesellschaftliche und internationale Konflikte und vermittelt theoretische sowie interdisziplinäre Kompetenzen.

Voraussetzungen: Studium der Politik- oder Sozialwissenschaften, Interesse an interkulturellen Fragen sowie sicherer Umgang mit dem Internet. Bewerbungen bitte an:

*Herrn Klierer (Verwaltungsgebäude Raum 2/05).*

##### F

###### *Schnupper-Praktikum*

Wie macht man eine Zeitung? Wer sich das fragt, findet sicher eine Antwort bei einem Schnupper-Praktikum „Printmedien“ für Schülerinnen und Schüler ab 16. Ein solches zweiwöchiges Praktikum kann man bei namhaften Zeitungsverlagen in Hamburg absolvieren. Die Stadt Hamburg fördert das Programm, sorgt für kostenlose Unterkunft und finanziert ein Taschengeld.

*Infos unter: 0180/234517*

##### G

###### *Jobben in der Fremde*

Die Universität unterhält internationale Partnerschaften mit mehreren Hochschulen im europäischen und außereuropäischen Ausland. Ein spezielles Austauschprogramm bietet die Möglichkeit, an einer der Partneruniversitäten in der Hochschulverwaltung ein bezahltes Praktikum zu absolvieren. Voraussetzungen sind u. a. ausreichende Sprachkenntnisse sowie ein abgeschlossenes Grundstudium (vorzugsweise der Sozial-, Kultur- oder Politikwissenschaften). Auskunft erteilt das Amt für Internationales, *Raum 256 (Frau Brauber).*

##### H

###### *Virtuelles Schulmagazin sucht MitarbeiterIn*

Die Tätigkeit beim Webmagazin „Skultur“ besteht darin, Texte und Fotos zu Themen rund um die Schule in Kooperation mit unserem Team für das Internet zu redigieren. Wichtig: Du solltest selbst noch zur Schule gehen sowie Interesse am Umgang mit dem Internet und an Fragen zum Webdesign mitbringen.

Interessiert? Dann schicke eine Kurzbewerbung an: [info@skultur.de](mailto:info@skultur.de)

## Załącznik 5. Test DaF – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2

**Lesen Sie den Text und lösen Sie die Aufgaben.**

#### **Nüsse: Harte Schale, gesunder Kern**

Die meisten Nussarten, die wir heute kennen, stammen ursprünglich aus Asien und kamen über Indien in den Vorderen Orient. Griechen und Römer brachten sie nach Europa, wo sie die mittelalterliche Küche bereicherten. Heute werden Nüsse fast überall angepflanzt.

In Deutschland werden Nüsse vor allem zur Weihnachtszeit gegessen. Doch sollte man sie wegen ihrer ausgezeichneten ernährungsphysiologischen Eigenschaften auch das ganze Jahr über zu sich nehmen und zwar am besten unverarbeitet, denn beim Kochen und Backen werden Vitamine zerstört. Zwar essen die Deutschen im Durchschnitt jährlich 3,7 Kilogramm Nüsse, doch kennen die wenigsten ihren hohen gesundheitlichen Nutzen. Das war einmal anders. Neben Wurzeln, Beeren und Pilzen gehörten Nüsse in vielen Weltregionen über Jahrhunderte zur Grundnahrung des Menschen.

Ernährungsexperten bescheinigen den Nüssen enorme Qualitäten. Nüsse enthalten zwar viele Kalorien, doch sind sie gerade wegen ihrer wertvollen Fette und Öle nicht hoch genug einzuschätzen. Denn nicht nur, wie viel Fett man zu sich nimmt ist für die gesunde Ernährung entscheidend, sondern vor allem auch welche Fette man isst. Rund 80 Gramm Fett sollte man täglich verzehren. Darunter sollten so wenig gesättigte, also tierische, Fette wie möglich sein. Einfach ungesättigte Fettsäuren hingegen, die in Nüssen und in anderer pflanzlicher Kost reichlich vorhanden sind, sollten den größten Teil der Fettzufuhr ausmachen. Denn die ungesättigten Fettsäuren senken den Cholesterinspiegel und beugen so Krankheiten vor. Eine kalifornische Studie ergab, dass der regelmäßige Verzehr von Walnüssen die Cholesterinwerte in zwei Monaten um bis zu 16 Prozent senken kann. Außerdem dienen Walnüsse als Stärkungsmittel z. B. nach einer Krankheit und sind für Personen, die an Nervenentzündungen und Rheuma leiden, empfehlenswert. Auch für Kinder im Wachstumsalter ist die Walnuss hervorragend geeignet, denn sie reguliert die Drüsentätigkeit.

Nüsse enthalten auch viele B-Vitamine, die in größeren Mengen sonst nur in Fleisch und tierischen Produkten vorkommen. Und sie liefern ebenso hochwertiges Eiweiß wie Fleisch. So haben drei brasilianische Paranüsse dank ihrer Öle und Proteine denselben Nährwert wie ein Steak.

Wer allerdings mehr als drei Nüsse isst, nimmt mehr Kalorien zu sich, als er braucht. Doch wer fühlt sich nach drei Nüssen satt? Daher sind Nüsse zwar nicht so gut für die Figur, aber auf jeden Fall sind sie gut fürs Denken. Studien zeigten, dass das in Nüssen enthaltene Cholin eine positive Wirkung auf die Gedächtnisleistung hat, weil Cholin ein Stoff ist, der auch in den Gehirnzellen produziert wird. Doch sind Nüsse nicht nur Gehirnnahrung, vielmehr beeinflussen sie auch den Fettstoffwechsel positiv, denn ihre Inhaltsstoffe wirken emulgatorisch. D. h. sie sorgen dafür, dass Nahrungsfette im Körper flüssig bleiben und sich nicht in Organen oder Blutgefäßen ablagern. Dies verhindert die Verfettung der Leber und senkt die Blutfettwerte.

Leider ist auch der Verzehr von Nüssen nicht völlig unproblematisch, denn Schalenfrüchte werden leicht von Schimmelpilzen befallen. Dadurch können sich hochgiftige Stoffe bilden, die Aflatoxine, die zu schweren Gesundheitsschäden führen können. In der Europäischen Union gelten daher seit Januar 1999 Grenzwerte für Aflatoxine, die nicht überschritten werden dürfen. Prinzipiell können alle Nüsse von Schimmelpilzen befallen sein, das größte Risiko besteht aber bei Pistazien. Der Kern jeder einzelnen Pistazie ist in eine äußere Schutzschicht verpackt, die sich aprikosenfarben färbt, wenn die Pistazie reif ist. Dann springt auch die darunter liegende Schale auf, was die Nuss zwar einfach zu essen, aber auch anfällig für Schimmelpilze macht, weil der Kern nicht mehr geschützt ist.

Deshalb sollte man immer daran denken, dass Nüsse keine sterilen Konserven sind. Zwar werden die Nüsse regelmäßig kontrolliert, bevor sie in den Handel gelangen, doch was natürlich ist, ist auch verderblich. Schmecken Nüsse seltsam, sollte man sie daher nicht mehr verzehren. Den Genuss an der Nuss sollte man sich aber deshalb nicht verderben lassen.



## Załącznik 5. Test DaF – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 2 cd.

Markieren Sie die richtige Antwort (A, B oder C).

**(0) Was sagt der Text über die Verbreitung der Nüsse?**

*Lösung: C*

- A Der Ursprung der Nüsse ist unbekannt.
- B Nüsse kamen erst im Laufe des letzten Jahrhunderts nach Europa.
- C Nüsse wachsen in nahezu allen Regionen der Welt.

**11. Was wird im Text empfohlen?**

- A Nüsse für das Weihnachtsgebäck zu verwenden.
- B Nüsse möglichst roh zu essen.
- C Nüsse wegen der Vitamine vor allem im Winter zu essen.

**12. Worauf sollte man achten, wenn man Fette zu sich nimmt?**

- A Dass die Fette vorwiegend aus pflanzlicher Nahrung stammen.
- B Dass man dem Körper möglichst gesättigte Fettsäuren zuführt.
- C Dass man nicht zu viel Fett zu sich nimmt.

**13. Welche Wirkung haben Walnüsse?**

- A Sie erhöhen die Cholesterinwerte binnen weniger Monate.
- B Sie fördern die geistige Entwicklung besonders im Kindesalter.
- C Sie helfen, die körperlichen Kräfte wiederherzustellen.

**14. Was wird über die Nährstoffe in Fleisch und Nüssen gesagt?**

- A In Fleisch sind mehr B-Vitamine vorhanden als in Nüssen.
- B Nüsse versorgen den Körper mit den gleichen Nährstoffen wie Fleischprodukte.
- C Nüsse versorgen den Körper mit wertvollerem Eiweiß als Fleischprodukte.

**15. Wie beeinflussen Nüsse die Gehirntätigkeit?**

- A Die Gehirnzellen produzieren mehr Cholin.
- B Die Gehirnzellen regenerieren sich schneller.
- C Man kann sich Informationen besser merken.

**16. Welchen Effekt hat die emulgatorische Wirkung der Nüsse?**

- A Das Fett lagert sich leichter z. B. in den Organen ab.
- B Die Ansammlung von Fett z. B. in den Adern wird erschwert.
- C Die Aufnahme von Fett im Körper wird erleichtert.

**17. Welchen Nachteil haben Nüsse?**

- A Ihre Nährstoffe sind nicht lange haltbar.
- B In Nüssen können sich Schadstoffe bilden.
- C Manche Nüsse sind giftig.

**18. Welche Folge hat es, wenn der Kern der Pistazie frei liegt?**

- A Er erhält einen besonderen Geschmack.
- B Er verdirbt besonders schnell.
- C Er verfärbt sich.

**19. Welche Nüsse sollte man nicht essen?**

- A Nüsse, deren Geschmack ungewöhnlich ist.
- B Nüsse, deren Qualität nur selten kontrolliert wird.
- C Nüsse, die konserviert worden sind.

**20. Welche Empfehlung kann man dem Text insgesamt entnehmen?**

- A Man sollte Nüsse in Maßen essen, da sie gesundheitsschädliche Stoffe bilden können.
- B Man sollte nur solche Nussarten essen, die besonders gesunde Inhaltsstoffe haben.
- C Man sollte zwar regelmäßig Nüsse essen, dabei aber auf ihre Qualität achten.

## Załącznik 5. Test DaF – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 3

**Lesen Sie den Text und lösen Sie die Aufgaben.**

#### **Die Sammelleidenschaft beim Menschen**

Evolutionsbiologen beschäftigen sich seit geraumer Zeit mit der Sammelleidenschaft des Menschen. Der Mensch sammelt die unterschiedlichsten Gegenstände, unabhängig von ihrem materiellen Wert. Selbst Schlüsselanhänger, Gesteinsproben oder Murmeln\* können den Sammeldrang wecken. Keineswegs stellt das Sammeln lediglich das Anhäufen nutzloser Gegenstände zum Zeitvertreib dar, wie gemeinhin angenommen wird. Vielmehr kommt dem Sammeln in vielerlei Hinsicht eine wichtige Rolle zu. Wie kommt also diese Sammelleidenschaft zustande, und welche Funktion hat sie?

Die Sammelleidenschaft kann am stärksten in der Kindheit konstatiert werden, in einem Alter also, in dem Nützlichkeitsurwägungen noch keine Rolle spielen können. Kinder beginnen in der Regel schon früh, oft unvermittelt und intensiv mit dem Sammeln. Das Sammeln bestimmter Gegenstände muss also schon in der Kindheit etwas außerordentlich Wichtiges sein. Es ließ sich beobachten, dass Kinder beim Sammeln sogar bereit sind, ihre guten sozialen Beziehungen zu gefährden. Das unterscheidet das Sammeln vom Spielen: Ein Spiel wird zwar sehr intensiv betrieben, wird aber auch rasch wieder beendet, während das Sammeln oft über Monate und Jahre, nicht selten ein ganzes Leben lang, anhält.

Offensichtlich handelt es sich hier um ein Charakteristikum des Menschen. Beobachtungen in der Tierwelt, insbesondere bei Menschenaffen, haben gezeigt, dass bei Tieren kein Sammelverhalten festzustellen ist. Doch warum sollte ausgerechnet die scheinbar so nutzlose Eigenart des Sammelns in besonderer Weise menschen-typisch sein? Und wie konnte dieses Verhalten überhaupt entstehen, wenn es doch so offensichtlich ohne Nutzwert ist? Für die Evolutionsbiologen sind solche Fragen eine große Herausforderung.

In einer bestimmten Hinsicht befindet sich das Sammeln in bester Übereinstimmung mit der lebendigen Natur: Beide charakterisiert die Vielfalt. Sammlungen bilden ausnahmslos Vielfalt ab. Ohne Vielfalt keine Sammlung. Die bloße Anhäufung von Gleichartigem reizt einen echten Sammler nicht. In der Vielfältigkeit könnte nun der Schlüssel zum Ursprung des Sammelns zu suchen sein: Sammeln ist das Organisieren von Vielfalt, eine Fertigkeit,

der für die Menschen entscheidende Bedeutung zukommt und die vielleicht deshalb schon von Kindheit an trainiert wird.

Das menschliche Gehirn entwickelt und strukturiert sich über das Sammeln von Daten, wie wir es im Computerzeitalter nennen würden. Wie bei einem Computer bleiben Programme nutzlos, wenn ihnen nicht bestimmte Daten zur Verfügung gestellt werden, um jene Verknüpfungen zu ermöglichen, die schließlich zu den gewünschten Ergebnissen führen. Auch unser Gehirn sammelt zunächst unsystematisch Daten. Wie ein Schwamm saugt es Unmengen davon auf, weit mehr, als uns bewusst wird. Die Hauptaufgabe des Gehirns besteht darin, diesen Datenstrom der Sinne zu kanalisieren, zu regulieren und zunehmend zu ordnen. Dabei wird das Brauchbare, Vernünftige und Wichtige vom Datenüberfluss befreit. So übt sich schon das junge Gehirn in Systematik und lernt, auszuwählen und zuzuteilen. Genau dies wird beim Sammeln an konkreten Objekten praktiziert und trainiert. Das Gehirn ordnet, stellt Unterschiede fest und Übereinstimmungen her, bildet Hierarchien und Klassen. Die Sammlung ist kein Chaos, sondern Ordnung, die wächst und gedeiht. Sie trainiert die Speicherkapazitäten des Gehirns, schafft spezielle Kenntnisse und Erinnerungen. Ganz zutreffend sprechen wir von „Erinnerungsstücken“, wenn wir etwas mitgenommen und angesammelt haben.

Die Sammelleidenschaft entwickelte sich in einem Millionen von Jahren währenden Prozess der Menschwerdung. Aller Wahrscheinlichkeit nach stellt sie eine überlebensnotwendige Anpassung dar, die mit der Entwicklung der sozialen und geistigen Fähigkeiten einherging. Der Mensch wurde zum Datensammler, weil sein Gehirn größer und leistungsfähiger wurde. Darin steckt die Grundlage für sein hochdifferenziertes Sozialverhalten und für all die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Leistungen. Ohne die Fähigkeit und Bereitschaft, Daten zu sammeln, aufzubereiten, sie zu bewahren, um sie weiterzugeben, wären alle Kenntnisse und Errungenschaften der Menschheit allenfalls zufällig entstanden und rasch wieder verloren gegangen.

Murmel = kleine bunte Glaskugel

## Załącznik 5. Test DaF – rozumienie tekstu pisanego

### Zadanie 3 cd.

**Markieren Sie die richtige Antwort.**

		Ja	Nein	Text sagt dazu nichts	
(01)	Viele Sammler interessieren sich besonders für moderne Kunst.			<b>X</b>	(01)
(02)	Menschen sammeln Gegenstände, weil sie sich langweilen.		<b>X</b>		(02)
21	Kinder denken nicht an die Verwertbarkeit ihrer Sammelobjekte.				21
22	Kinder fühlen sich sozial akzeptiert, wenn sie wichtige Gegenstände ansammeln.				22
23	Kinder riskieren beim Sammeln Streit untereinander.				23
24	Die Evolutionsbiologen fanden nur bei manchen Affenarten einen Drang zum Sammeln.				24
25	Evolutionsbiologen interessiert in erster Linie der Nutzwert menschlichen Verhaltens.				25
26	Sammlungen zeichnen sich durch ein breites Spektrum aus.				26
27	Ein Charakteristikum des menschlichen Gehirns ist es, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können.				27
28	Die Fähigkeit, gesammelte Gegenstände zu kategorisieren, nimmt mit zunehmendem Alter ab.				28
29	Sammeln ist eine Übung für das Gedächtnis.				29
30	Die Fähigkeit, große Mengen von Informationen zu verarbeiten führte zur Entwicklung spezifisch menschlicher Kompetenzen.				30

## Załącznik 6

### Preliminary English Test – rozumienie ze słuchu

#### Zadanie 1

##### Part 1

##### Questions 1 – 7

There are seven questions in this part.  
For each question there are three pictures and a short recording.  
Choose the correct picture and put a tick (✓) in the box below it.

**Example:** How did the woman hear about the wedding?



A ☒



B ☐



C ☐

1 What has the girl bought today?



A ☐

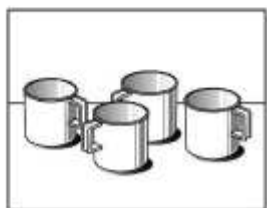


B ☐

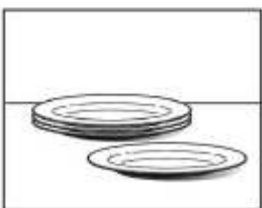


C ☐

2 What have they forgotten?



A ☐



B ☐



C ☐

## Załącznik 6. PET – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 1 cd.

3 How will the girl get home?



A ☐

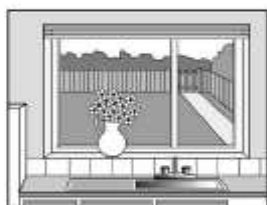


B ☐



C ☐

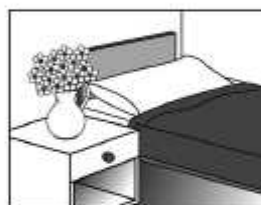
4 Which room are the flowers in?



A ☐



B ☐



C ☐

5 What is at the art gallery this week?



A ☐



B ☐



C ☐

## Załącznik 6. PET – rozumienie ze słuchu

### Zad. 1 cd.

6 Which is the woman's suitcase?



A ☐



B ☐



C ☐

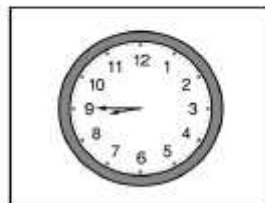
7 What time does the woman's flight leave?



A ☐



B ☐



C ☐

## Załącznik 6. PET – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 2

#### Part 2

##### Questions 8 – 13

You will hear a radio interview with Darren Hubbard, a runner who takes part in athletics competitions. For each question, put a tick (✓) in the correct box.

- |    |   |   |  |                          |
|----|---|---|--|--------------------------|
| 8  | At the February competition, Darren                               | A | ran in a new event.                          | <input type="checkbox"/> |
|    |   | B | hurt himself.                                | <input type="checkbox"/> |
|    |   | C | came last.                                   | <input type="checkbox"/> |
| 9  | Darren's situation began to improve when he                       | A | started a job with fewer hours.              | <input type="checkbox"/> |
|    |   | B | was offered a place on the British team.     | <input type="checkbox"/> |
|    |   | C | signed a contract with a sportswear company. | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Darren got fit again quickly because he                           | A | changed the way he trained.                  | <input type="checkbox"/> |
|    |   | B | started to work with a new trainer.          | <input type="checkbox"/> |
|    |   | C | increased the time he spends training.       | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Darren wants to win his next athletics competition so that he can | A | retire early.                                | <input type="checkbox"/> |
|    |   | B | pay for his wedding.                         | <input type="checkbox"/> |
|    |   | C | show people that he is fit.                  | <input type="checkbox"/> |
| 12 | In the next competition, Darren will run the 400-metre race on    | A | the first day.                               | <input type="checkbox"/> |
|    |   | B | the second day.                              | <input type="checkbox"/> |
|    |   | C | the third day.                               | <input type="checkbox"/> |
| 13 | In the future, Darren   | A | hopes to write about his career.             | <input type="checkbox"/> |
|    |   | B | wants to change the distance he runs.        | <input type="checkbox"/> |
|    |   | C | would like more people to recognise him.     | <input type="checkbox"/> |

## Załącznik 6. PET – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 3

#### Part 3

##### Questions 14 – 19

You will hear a radio announcer giving details about a photography competition.  
For each question, fill in the missing information in the numbered space.

### Photographer of the Year Competition

**First prize:** £2,000 and a painting of (14) ..... by John Stevens

**Second prize:** £1,000 and camera equipment worth £200

**Competition closing date:** (15) .....

**Subjects:**

- 1 - British Nature
- 2 - Wild Places
- 3 - Animals at (16) .....

**Exhibition:** Victoria Museum

**Countries which the exhibition will tour:**

UK, USA, (17) ..... and Japan

**To enter, write to:**

Radio TYL  
63 (18) ..... Road  
London  
6TY 9JN

**Tel:** (19) .....



## Załącznik 6. PET – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 4

#### Part 4

##### Questions 20 – 25

Look at the six sentences for this part.

You will hear a boy called Jack, and a girl called Helen, talking about a rock festival.

Decide if each sentence is correct or incorrect.

If it is correct, put a tick (✓) in the box under **A** for **YES**. If it is not correct, put a tick (✓) in the box under **B** for **NO**.

---

	<b>A</b> <b>YES</b>	<b>B</b> <b>NO</b>
20 The festival was better than Jack expected it to be.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Helen bought her ticket for the festival in advance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Jack was disappointed that he had to change his plans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Helen complains about having to wait a long time for food.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 They both say that it was the sunshine that made the afternoon enjoyable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Jack prefers listening to loud bands.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Załącznik 7

### Preliminary English Test – transkrypcja nagrań

#### Tapescript

*This is the Cambridge Preliminary English Test sample paper. There are four parts to the test. You will hear each part twice. For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers. Write your answers on the question paper. You will have 6 minutes at the end of the test to copy your answers onto the answer sheet.*

*The recording will now be stopped.*

*Please ask any questions now, because you must not speak during the test.*

*Now open your question paper and look at Part 1.*

*There are seven questions in this part. For each question there are three pictures and a short recording. Choose the correct picture and put a tick in the box below it.*

*Before we start, here is an example.*

*How did the woman hear about the wedding?*

Woman: Have you heard the news? Bettina and Simon are getting married next month.

Man: Really? How do you know? Have you seen them recently?

Woman: Not for ages. Bettina phoned me this afternoon. She wanted me to be the first to know.

Man: That's great. I expect we'll get invitations to the wedding soon.

*The first picture is correct so there is a tick in box A.*

*Look at the three pictures for question 1 now.*

— \*\*\* —

Now we are ready to start. Listen carefully. You will hear each recording twice.

#### 1: What has the girl bought today?

Man: Oh ... you've been to the duty-free shop, what did you get? Perfume?

Girl: You must be joking. It costs much less at the supermarket at home. There was some nice jewellery, but what was really good value was this T-shirt ... look.

Man: Oh ... £4.50, well that's cheaper than the box of chocolates you bought last year anyway.

*Now listen again.*

#### 2: What have they forgotten?

Man: Now we've put the tent up, let's make something to drink. I'll get the cups. They're in the plastic bag in the back of the car, aren't they?

Woman: No, that's got the new frying pan in it. You packed the cups in the box with the plates.

Man: Ah yes, that's right. Here they are. But I can't see the plastic bag anywhere.

Woman: Oh dear, we've left it behind, so we can't cook anything. Well, we can still have a cup of tea.

*Now listen again.*

#### 3: How will the girl get home?

Girl: ... Hi Mum, it's me ... it's all right, I'm not phoning for a lift ... I am going to be late though ... Mmm ... when I got to the railway station I found the 7 o'clock was cancelled, so I'll just wait for the next one – there aren't any buses at this time of night. See you soon, I hope ... Next time I'll go by bike!

*Now listen again.*

#### 4: Which room are the flowers in?

Woman 1: Hi! I'm home. Oh, where have you put the flowers that Robin bought me? I left them on the table here in the hall with some letters I need to post.

Woman 2: Well, they were in the way there, so I've put them in a jug in the bedroom.

Woman 1: Okay thanks, but I think I'll put them in the kitchen. They'll look nicer there. Would you like a cup of coffee?

Woman 2: Umm. That sounds good!

*Now listen again.*

#### 5: What is at the art gallery this week?

Man: Thank you for calling the Central Art Gallery. This week, and next, there is a special exhibition of paintings by a local artist, John Temple, on the subject of 'Growing Old'. He is now quite well known and we hope this exhibition will be even more popular than his last one on 'Animals in the Wild'. Next week we will also have a small exhibition of children's paintings of the seaside.

*Now listen again.*

#### 6: Which is the woman's suitcase?

Man: Good afternoon Madam, I understand you've lost a piece of luggage. Could you describe it to me please?

Woman: Yes, it's a small black suitcase, with a set of wheels at one end and a metal handle which pulls out of the other end, so you can pull it along.

*Now listen again.*

#### 7: What time does the woman's flight leave?

Woman: Excuse me, I've come to the airport rather early. I'm booked on flight number 645 to London which leaves at 8.45. I've got these two heavy bags, and the check-in time isn't until 7.35. Would it be possible to check them in a little earlier?

Man: I'm sorry Madam, but there's nobody here from that company yet. They usually come in at about 7.15. Perhaps you can come back then?

*Now listen again.*

*That is the end of Part 1.*

— \*\*\* —

## Załącznik 7. PET – transkrypcja nagrań cd.

Now turn to Part 2, questions 8 to 13. You will hear a radio interview with Darren Hubbard, a runner who takes part in athletics competitions. For each question, put a tick in the correct box.

You now have 45 seconds to look at the questions for Part 2.

Now we are ready to start. Listen carefully. You will hear the recording twice.

Woman: Our next guest is the runner Darren Hubbard. Darren, the year started badly for you.

Man: It did. In the February competition I was running in my normal events, the 200, 400 and 800-metre races. I'd done quite badly in the first race – though I wasn't last – but the problems really began with the 800 metres. During the race I was injured, and it took me quite a while to recover.

Woman: When did things start to get better?

Man: In the summer, really. I was disappointed because I hadn't got into the British team but then I was offered a contract with a Japanese company that makes running shoes. The money meant I could stop work. I'd only been working part-time in a shop but, as you know, this can make things quite difficult for athletes. I accepted the contract immediately.

Woman: Has it taken long to get fit again?

Man: No – not long because I now do some different exercises as part of my training. For example, we've introduced swimming and weight-training into my programme. I've had the same trainer since I started running, and I still train for 5 hours a day as before but, of course, I don't have to fit that in around work any more.

Woman: So you're confident about the next competition, then?

Man: Yes. I don't have any plans to retire! I've been in other races since February and I've already proved that I'm fit. But the next competition is important to me. I'm hoping to get married soon and the prize money would be very useful to pay for the celebrations. In fact, it will be very difficult without it.

Woman: Which races are you in?

Man: On day one, I start with the 800 metres and the following day there's the 400 metres. That's the race I'm most confident about. I'll finish with the 200 metres on day three.

Woman: And what are you hoping the future will bring?

Man: I'm aiming to get faster at the distances I run. That's one thing. And, although I don't want to be really famous, I mean, I don't want the newspapers writing about me all the time, I would like to get to the point where I walk down the street and everybody says 'There's Darren!' Yes, I'd quite like that.

Woman: Well, good luck with that Darren, and thank you for joining us ... [Fade]

Now listen again.

That is the end of Part 2.

— \*\*\* —

Now turn to Part 3, questions 14 to 19. You will hear a radio announcer giving details about a photography competition. For each question, fill in the missing information in the numbered space.

You now have 20 seconds to look at Part 3.

Now we are ready to start. Listen carefully. You will hear the recording twice.

Man: Now, this morning I'd like to tell you about this year's competition for the best photograph of animals, birds or plants. We have some great prizes for you – first prize for the most original photo is a cheque for £2,000 and a picture of elephants painted by the artist John Stevens. The second prize is £1,000 and camera equipment worth £200. The lucky winner will receive his or her prize in London on 16th October this year. So, all you photographers, get your cameras and start taking some great photographs, as you must send them to us by 14th May.

Now for the details. You can enter up to three colour photographs in each of the following areas. First of all, British Nature. For this your photos must only include plants or animals which are found living in Britain. Secondly, Wild Places. Your photos should be of lonely places. And finally, our third subject is Animals at Night. Pictures must be taken between sunset and sunrise and must include animals.

All the winning photographs can be seen in a special exhibition at the Victoria Museum in London, from the end of November until January next year. The exhibition will tour the UK and the USA in the spring, followed by France and Japan during the summer.

Remember, the judges want to see some original ideas – they don't want photos of pets or animals in zoos. Now, to enter, the first thing you should do is contact us to get an application form. Our address is Radio TYL, 63 Beechwood Road, that's spelled B E E C H W O O D, Road, London 6TY 9JN.

Of course, if you have any questions about the competition we'll be glad to hear from you. You can either telephone us on 0163 55934 or fax us on 0163 33298.

Now listen again.

That is the end of Part 3.

— \*\*\* —

Now turn to Part 4, questions 20 to 25. Look at the six sentences for this part. You will hear a boy called Jack and a girl called Helen, talking about a rock festival. Decide if each sentence is correct or incorrect. If it is correct, put a tick in the box under A for YES. If it is not correct, put a tick in the box under B for NO.

You now have 20 seconds to look at the questions for Part 4.

Now we are ready to start. Listen carefully. You will hear the recording twice.

Girl: Hi Jack, how are you?

Boy: Fine, Helen. Did you go to the rock festival last Saturday? I didn't see you there.

## Załącznik 7. PET – transkrypcja nagrań cd.

Girl: Well, there were lots of people! It was great, wasn't it?

Boy: Well, one or two bands were brilliant, yes, but I have to say it *wasn't* as good as I thought it would be.

Girl: Oh, why's that?

Boy: Well, perhaps I expected too much ... It did cost a lot of money to get in – £20.

Girl: Didn't you book early? My ticket was much less.

Boy: But you had to buy that so long ago!

Girl: So?

Boy: Well, I mean until last Wednesday I thought I wasn't even going to the festival.

Girl: Oh that's right. You were supposed to go to Canada, weren't you? I'm sorry that didn't happen.

Boy: Don't remind me about it! ... I doubt if I'll ever get the same chance again.

Girl: I'm sure you will, Jack. Anyway ... talking about the festival, what did you think of the food there?

Boy: It wasn't bad.

Girl: So much choice, especially for vegetarians like me ... and there never seemed to be many queues.

Boy: Mmm. You know, I *did* enjoy the afternoon ...

Girl: Yes, that was the best thing, wasn't it, when it got really sunny?

Boy: Did it? I didn't notice! That's when my favourite band were playing.

Girl: Flashbang? They had a problem with their sound system, didn't they? I had to cover my ears at one point.

Boy: Helen, it's supposed to be like that! That's *what's* so good about them ... the drums were like thunder. It's my favourite kind of music.

Girl: Well, that wouldn't be my choice, Jack.

Boy: So what did you like best then?

Girl: Oh, Maria Crevel – definitely – she sang so beautifully ...  
[FADE]



## Załącznik 8

### Zertifikat Deutsch – rozumienie ze słuchu

#### Zadanie 1

Sie hören jetzt fünf kurze Texte. Sie hören diese Texte **nur einmal**. Dazu sollen Sie fünf Aufgaben lösen. Bei jeder Aufgabe sollen Sie feststellen: Habe ich das im Text gehört oder nicht? Wenn ja, markieren Sie beim Hören ☐ R = richtig, wenn nein, markieren Sie ☐ F = falsch.

Lesen Sie jetzt zuerst die Aufgaben Nr. 41 bis 45. Sie haben dazu 30 Sekunden Zeit.

#### AUFGABEN:

- |     |   |                            |                            |
|-----|---|----------------------------|----------------------------|
| 41. | Der Sprecher liebt Eis und Schnee.  | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 42. | Die Sprecherin lebt gern in der Stadt.                                    | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 43. | Die Sprecherin findet die Menschen in ihrer früheren Heimat freundlicher. | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 44. | Der Sprecher hat ein großes Haus gebaut.                                  | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 45. | Die Sprecherin ist mit ihrer Wohnsituation zufrieden.                     | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |

## Załącznik 8. ZD – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 2

Sie hören nun ein Gespräch. Dazu sollen Sie 10 Aufgaben lösen. Sie hören diesen Text **zweimal**. Bei jeder Aufgabe sollen Sie feststellen: Habe ich das im Text gehört oder nicht? Wenn ja, markieren Sie beim ersten Hören oder danach ☐ R = richtig, wenn nein, markieren Sie ☐ F = falsch.

Lesen Sie jetzt die Aufgaben Nr. 46 bis 55. Sie haben dazu eine Minute Zeit.

#### AUFGABEN:

- |     |  |                            |                            |
|-----|--|----------------------------|----------------------------|
| 46. | Heike Klinger arbeitet täglich acht Stunden.   | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 47. | Sie schreibt auch Theaterstücke und Bücher.  | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 48. | Frau Klinger hat ein technisches Studium abgeschlossen.                                | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 49. | Als Studentin hat sie auch im Theater gearbeitet.                                      | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 50. | Am Anfang wollte keine Zeitung die Artikel von Heike Klinger veröffentlichen.          | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 51. | Zukünftige Journalisten sollten 2 Fachgebiete gut kennen.                              | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 52. | Die Schreibwerkstatt* gibt es seit einem Jahr.   | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 53. | In der Schreibwerkstatt arbeiten viele Journalistinnen aus ganz Europa.                | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 54. | Die Teilnehmer der Schreibwerkstatt sprechen zuerst über verschiedene Zeitungsartikel. | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 55. | Für Anfänger gibt es Kurse, die 4 Monate dauern.                                       | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |

\* Kurs, in dem Journalisten lernen, Zeitungsartikel zu schreiben.

## Załącznik 8. ZD – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 3

Sie hören jetzt fünf kurze Texte. Sie hören diese Texte **zweimal**. Dazu sollen Sie fünf Aufgaben lösen. Bei jeder Aufgabe sollen Sie feststellen: Habe ich das im Text gehört oder nicht? Wenn ja, markieren Sie beim ersten Hören oder danach ☐ R = richtig, wenn nein, markieren Sie ☐ F = falsch.

#### AUFGABEN:

- |     |   |                            |                            |
|-----|---|----------------------------|----------------------------|
| 56. | Die Sendung „Naturparks in Deutschland“ wird heute nach den 8-Uhr-Nachrichten gesendet. | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 57. | Rechtsanwalt Pausch ist am Freitag nicht zu erreichen.                                  | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 58. | Ein Liter Heidi-Milch kostet heute 29 Cent.   | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 59. | Sie sollen bei der Ausfahrt Solingen die Autobahn verlassen.                            | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 60. | Ihr Zug nach Genf fährt von Gleis 15.   | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |

## Załącznik 9

### Zertifikat Deutsch – transkrypcja nagrań

#### Zadanie 1

**Moderator:** *Hallo liebe Hörerinnen und Hörer. Unser Thema heute: Wohnen. Wir haben Leute auf der Straße gefragt, wo und wie sie am liebsten wohnen würden. Hier einige Antworten, die wir für Sie zusammengestellt haben. Hören Sie selbst:*

**Nr. 41**

Mein Traum war immer schon ein Schneehaus, ein Iglu, meine ich, weil ich Schnee und Winter so mag. Also, als Kind habe ich mir das so vorgestellt: Alles ist zugefroren, manchmal kommen Eisbären mit ihren Jungen vorbei. Ich schlage ein Loch ins Eis und angle mir einen Fisch, den ich dann brate. Also: ein wunderschönes Leben! Ich brauchte nie Steuern zu zahlen und kann tun und lassen, was ich will.

**Nr. 42**

Wo ich wohnen möchte? Also ich lebe ja schon 20 Jahre in der Stadt und ich finde es immer anstrengender, der ganze Verkehr und der Lärm und so. Lang möchte ich das nicht mehr machen. Also, mein Traum ist eine richtige kleine Holzhütte mitten im Wald, ohne Nachbarn. Ich brauch nicht viel Komfort, was für mich zählt, ist die Stille.

**Nr. 43**

Wir sind von der Ukraine fortgezogen und haben gedacht, hier in Deutschland wäre alles viel besser. Nun, ich muss zugeben, dass es uns hier insgesamt nicht schlecht geht. Aber wo wir herkommen, da ist alles viel schöner. Hier gibt es doch nur Autolärm und Abgase. In der Ukraine sind die Menschen viel friedlicher als hier, stiller, hilfsbereiter und viel höflicher. Hier sind die Menschen zueinander oft sehr hart und kalt. Manchmal denke ich, hier in Deutschland leben nur Egoisten.

**Nr. 44**

Tja, wo wohnen? Also, wenn ich wirklich viel Geld hätte, dann würde ich mir, also für meine Familie, ein schönes großes Haus bauen. Und zwar am Stadtrand. Nicht so weit zur Arbeit, und doch im Grünen. Das Haus hätte natürlich einen Garten drum herum, mit Bäumen und so. Ja, davon träume ich eben, wenn es mir in unserer Zweizimmer-Wohnung wieder einmal zu eng wird.

**Nr. 45**

Wo ich wohnen möchte? Also, ich fühl mich ganz wohl dort, wo ich jetzt wohne. Meine Wohnung ist in einem Hochhaus im 5. Stock, und ich habe einige Nachbarn, mit denen ich mich gut verstehe. Außerdem kommt noch hinzu, dass die Umgebung alles hat, was man braucht: da ist ein Markt, ein Postamt, und zur U-Bahn und zum Bus hab ich auch nicht weit. Schade ist nur, dass ich hier keine Katze haben kann.



## Załącznik 9. ZD – transkrypcja nagrań cd.

### Zadanie 2

#### Beruf Journalistin

J.: = Journalist

K.: = Heike Klinger

J.:

Guten Abend liebe Hörerinnen und Hörer, ich begrüße Sie recht herzlich zu unserer Sendung „Berufsbilder“. Heute ist Frau Heike Klinger bei uns zu Gast, sie ist freischaffende Journalistin und hat vor Kurzem eine Schreibwerkstatt für angehende junge Journalisten und alle, die es noch werden wollen, gegründet. Frau Klinger, zunächst herzlichen Dank für Ihr Kommen.

Frau Klinger, was gefällt Ihnen denn besonders gut an Ihrem Beruf?

K.:

Was mir an meinem Beruf besonders gefällt? Ich würd' sagen, es gibt sehr vieles, was ich liebe an meinem Beruf, aber wenn ich mich jetzt festlegen soll, würde ich sagen: Besonders schätze ich, dass ich so frei bin, dass ich einfach dann arbeiten kann, wenn ich das will. Das stell ich mir schon sehr schwierig vor, jeden Tag fixe Arbeitszeiten zu haben, so acht Stunden pro Tag auf Knopfdruck kreativ sein ... mir kommen manchmal mitten in der Nacht Ideen und dann steh ich eben auf und schreibe ...

J.:

Ja, worüber schreiben Sie denn bevorzugt, mit welchen Themen beschäftigen Sie sich denn in Ihren Artikeln?

K.:

Also mein Spezialgebiet ist Kultur, ich schreibe immer wieder Kritiken über Theaterstücke oder Artikel über Bücher, die neu erschienen sind. Aber ich behandle auch immer wieder Wissenschaftsthemen, die mich interessieren ...

J.:

Welche Ausbildungen haben Sie eigentlich gemacht?

H.:

Tja, meine Ausbildung hatte mit Journalistik überhaupt nichts zu tun. Also ich selber habe eine technische Ausbildung gemacht, ich bin gleich nach dem Abschluss der Schule an die Technische Universität und habe dort Bauingenieurwesen fertig studiert, daneben interessierte ich mich aber immer schon sehr für Kultur. Wenn ich ins Theater ging, schrieb ich danach immer eine Kritik und versuchte, sie an diverse Zeitungen zu schicken ...

J.:

Und, wie war das am Anfang? Haben die Zeitungen Ihre Artikel gleich angenommen und veröffentlicht?

K.:

Nein, die ersten Male war das ganz entmutigend. Ich kann mich erinnern, dass ich zu Beginn fast nur Absagen erhielt. Erst nach vielen Versuchen und lan-

gem Warten wurde dann endlich mein erster Artikel in einer kleinen deutschen Tageszeitung veröffentlicht – das war dann mein erstes Erfolgserlebnis!

J.:

Also haben Sie nicht aufgegeben und weiter gekämpft, so lange bis es geklappt hat. Frau Klinger, was würden Sie jungen Menschen, die gern als Journalistin bzw. Journalist arbeiten möchten, empfehlen?

K.:

Ich glaube, das Wichtigste ist am Anfang, nicht aufzugeben, sich durch Absagen oder negative Antworten nicht entmutigen zu lassen. Man braucht natürlich schon ein gewisses literarisches Talent für diesen Beruf, aber alles andere lässt sich erlernen. Also schreiben, schreiben, schreiben und natürlich viel lesen, vor allem Fachzeitschriften. Man sollte sich auf alle Fälle auf höchstens zwei Gebiete spezialisieren und da auf dem Laufenden sein und sich wirklich gut auskennen.

J.:

Sie haben vor einem Jahr eine Schreibwerkstatt für junge Menschen gegründet. Können Sie uns kurz erklären, was Sie da so machen?

K.:

Also, ich hatte schon vor einigen Jahren die Idee, so eine Werkstatt zu gründen, aber vor einem Jahr wurde es dann Ernst mit der Gründung! Ich bekam damals geeignete Räumlichkeiten und eine kleine finanzielle Unterstützung vom Land. Ja und heute, ein Jahr später, sind wir insgesamt schon zu dritt, also drei erfahrene Journalistinnen aus dem deutschsprachigen Raum, und wir versuchen, den jungen Menschen, die zu uns kommen, das Handwerk des Journalismus zu lehren. Zunächst einmal analysieren wir im Kurs verschiedene Presstexte und schauen uns an, was daran gut und was schlecht ist. Von Texten, die erfahrene Kollegen geschrieben haben, kann man nämlich sehr viel lernen. Und erst dann beginnen die KursteilnehmerInnen selber Artikel zu schreiben, die wir dann wieder in der Gruppe besprechen.

J.:

Und wie lange dauert die Ausbildung?

H.:

Also die Kurse für Leute, die noch keine Erfahrung mit Journalismus haben, den Beruf aber gern erlernen möchten, die laufen ein Semester, dauern also ca. 4 Monate. Aber für Leute, die schon für Zeitungen gearbeitet haben und sich einfach weiterbilden möchten, gibt es auch Wochenend-Workshops zu ganz speziellen Themen.

J.:

Ja, liebe Hörerinnen und Hörer, wenn Sie nun Lust aufs Schreiben bekommen haben und nähere Informationen ...

## **Załącznik 9. ZD – transkrypcja nagrań cd.**

### **Zadanie 3**

#### **Nr. 56**

*Im Radio hören Sie folgenden Programmhinweis:*

Verehrte Zuhörerinnen und Zuhörer. Hier noch ein Programmhinweis. Gestern starb die aus vielen Filmen bekannte Künstlerin Greta Bora. Wir haben deshalb unser Abendprogramm geändert. Nach den Acht-Uhr-Nachrichten hören Sie noch einmal ein Gespräch, das der Journalist Peter Meier im vergangenen Jahr mit der weltberühmten Künstlerin geführt hat. Die an dieser Stelle geplante Sendung „Naturparks in Deutschland“ wird auf nächsten Mittwoch, 20 Uhr 15 verschoben.

#### **Nr. 57**

*Sie müssen dringend Ihren Rechtsanwalt sprechen und rufen deswegen in seinem Büro an:*

Guten Tag, Sie sind mit dem Büro der Rechtsanwälte Müller und Schultze verbunden. Wir machen Sommerferien. Deshalb ist unser Büro zurzeit geschlossen. In dringenden Fällen wenden Sie sich bitte an unseren Vertreter, Herrn Rechtsanwalt Pausch. Sie erreichen ihn telefonisch an Werktagen außer freitags zwischen 9 und 17 Uhr unter der Nummer 02 21-76 35 49. Unser Büro ist ab 1. September wieder besetzt. Sie erreichen uns dann wieder zu den bekannten Bürozeiten. Danke für Ihren Anruf.

#### **Nr. 58**

*Im Supermarkt hören Sie folgende Werbung:*

Verehrte Kunden: Sommer, Sonne, Freizeit. Jetzt ist bei Billa wieder Milch-Zeit. Für alle, die sportlich sind und gesund bleiben wollen, heißt es jetzt wieder: Heidi-Milch, die schmeckt! Bei uns finden Sie die bekannte Heidi-Milch ab sofort im Sonderangebot. Der Liter kostet heute nur 55 Cent. Außerdem empfehlen wir Ihnen auch unsere weiteren Heidi-Milchprodukte: Frucht-Joghurt für 29 Cent, Buttermilch, der halbe Liter für nur 39 Cent, Butter, das Viertel für 59 Cent. Billa und Heidi-Milch – ein gutes Team. Wir freuen uns auf Ihren Einkauf.

#### **Nr. 59**

*Sie fahren auf der Autobahn von Köln nach Dortmund und hören im Autoradio folgenden Verkehrshinweis:*

Achtung, Autofahrer. Auf der Autobahn A1 Köln–Dortmund kommt Ihnen zwischen den Anschlussstellen Solingen und Remscheid ein Fahrzeug entgegen. Der Falschfahrer hat seinen Fehler offenbar noch nicht bemerkt. Bitte fahren Sie ganz rechts und überholen Sie nicht. Wir melden uns, wenn die Gefahr vorüber ist.

#### **Nr. 60**

*Sie warten auf Ihren Zug nach Genf und hören folgende Information:*

Achtung auf Gleis 7: Einfahrt des ICE aus Frankfurt. Der Zug hat nur kurz Aufenthalt. Zur Weiterfahrt bitte sofort einsteigen. Achtung auf Gleis 8: Es fährt jetzt ein der verspätete ICE aus Berlin. Bitte Vorsicht auf dem Bahnsteig. Achtung auf Gleis 15: Der Schnellzug nach Genf über Bern, Freiburg, Lausanne, planmäßige Abfahrt 15 Uhr 10, hat voraussichtlich 10 Minuten Verspätung.

## Załącznik 10

### First Certificate in English – rozumienie ze słuchu

#### Zadanie 1

##### Part 1

You will hear people talking in eight different situations. For questions 1 – 8, choose the best answer, (A, B or C).

---

- 1 You hear a young man talking.  
Why did he go back to college?  
  - A He needed a better job.
  - B He needed an evening activity.
  - C He needed new skills.
  
- 2 You hear a man talking on the radio.  
What is he?  
  - A an inventor
  - B a company employee
  - C a writer
  
- 3 You hear someone talking on the radio about an artist.  
How does the artist feel about his work?  
  - A He would like to exhibit it in an art gallery.
  - B He wants to make his creations last longer.
  - C He is happy to see his work destroyed.
  
- 4 You hear a woman talking to her son.  
Why is she talking to him?  
  - A to give him a warning
  - B to refuse permission
  - C to make a suggestion

## Załącznik 10. FCE – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 1 cd.

- 5 You hear part of a lecture about the role of retired people in the economy.

What is the lecturer describing?

- A reasons why something is changing
- B errors in statistical information
- C disagreements between researchers

- 6 You hear a chef being interviewed on the radio.

Why did he decide to become a chef?

- A to follow a family tradition
- B to develop a natural talent
- C to pursue his love of cooking

- 7 You hear a teenager talking about the sport she plays.

How does she feel while she is playing the sport?

- A uncomfortable
- B embarrassed
- C confident

- 8 You hear an explorer talking about a journey he is making.

How will he travel once he is across the river?

- A by motor vehicle
- B on horseback
- C on foot

## Załącznik 10. FCE – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 2

#### Part 2

You will hear an interview with a woman called Helen Hunter who runs a summer camp for teenagers. For questions 9 – 18, complete the sentences.

#### SUMMER CAMPS

Helen says that people taking part in the summer camp usually sleep in a

	9
--	---

The summer camp is a chance for teenagers to meet people and learn

	10
--	----

As an example of a practical activity, Helen tells us about a team which built a

	11
--	----

In the next camp, teams will work out problem-solving activities such as a

	12	with clues.
--	----	-------------

Helen gives the example of

	13	as the only typical sporting activity at the camp.
--	----	--

The day when teams can choose their own activities is called

'		'	14
---	--	---	----

The summer camp is good for people who don't have opportunities or have little

	15
--	----

On 'Battle of the Bands' day, the teams make a pop record and a

	16
--	----

For the teenagers taking part, the camp lasts for

	17
--	----

You can book for a summer camp that will be held in the month of

	18
--	----

## Załącznik 10. FCE – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 3

#### Part 3

You will hear five different people talking about a mistake they recently made. For questions 19 – 23, choose from the list (A – F) the type of mistake that each person made. Use the letters only once. There is one extra letter which you do not need to use.

---

A	ignoring someone's advice	Speaker 1	<input type="text"/>	19
B	failing to inform someone about something	Speaker 2	<input type="text"/>	20
C	mistaking someone's identity	Speaker 3	<input type="text"/>	21
D	arriving somewhere too early	Speaker 4	<input type="text"/>	22
E	getting a particular date wrong	Speaker 5	<input type="text"/>	23
F	losing something important			

## Załącznik 10. FCE – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 4

#### Part 4

You will hear an interview with a conservationist who has built a cable car in the rainforest. For questions 24 – 30, choose the best answer (A, B or C).

---

24 What feature of the cable car makes it particularly good for seeing wildlife in the rainforest?

- A the speed at which it moves
- B the height at which it travels
- C the distance that it covers

25 What is the main aim of the cable car project?

- A to educate local people
- B to persuade people to save the rainforest
- C to raise money for other conservation projects

26 What is the advantage of the project for the local people?

- A They can use the land if they want.
- B They can sell forest products to the visitors.
- C More work is available to them.

27 Why was the cable car redesigned?

- A so that people could touch the trees
- B to avoid cutting down too much forest
- C because it had to be brought in by air

28 How does Donald react to the suggestion that he has disturbed the wildlife?

- A He explains what happened in the past.
- B He criticises what happens elsewhere.
- C He denies that there's been any disturbance.



## **Załącznik 10. FCE – rozumienie ze słuchu**

### **Zadanie 4 cd.**

29 Why is Donald sure his project is a success?

- A This piece of forest has survived.
- B Animals have returned to the area.
- C Other projects have copied his ideas.

30 Donald thinks the future survival of the rainforest will depend on

- A the size of the world's population.
- B the attitude of people towards it.
- C the size of the areas left as forest.



## Załącznik 11

### First Certificate in English – transkrypcja nagrań

#### Tapescript

*This is the Cambridge First Certificate in English Listening test.*

*SAMPLE TEST 1.*

*I'm going to give you the instructions for this test.*

*I'll introduce each part of the test and give you time to look at the questions.*

*At the start of each piece you will hear this sound:*

— \*\*\* —

*You'll hear each piece twice.*

*Remember, while you're listening, write your answers on the question paper. You'll have 5 minutes at the end of the test to copy your answers onto the separate answer sheet.*

*There'll now be a pause. Please ask any questions now, because you must not speak during the test.*

*Now open your question paper and look at Part 1.*

*You'll hear people talking in eight different situations.*

*For questions 1–8, choose the best answer (A, B or C).*

*One.*

*You hear a young man talking.*

*Why did he go back to college?*

*A He needed a better job.*

*B He needed an evening activity.*

*C He needed new skills.*

— \*\*\* —

*I'd been thinking of starting on a course at college for a while. It's not easy to study when you are working full time ... and my only free time was after 6pm ... Then the company where I work gave me a promotion, and my new job involved managing staff, which I had no experience of. That's why I chose this subject. My degree is in engineering, you see. I still wasn't too sure I wanted to give up the only part of the day when I did absolutely nothing, but I'm actually enjoying going to college after work!*

— \*\*\* —

*Two.*

*You hear a man talking on the radio.*

*What is he?*

*A an inventor*

*B a company employee*

*C a writer*

— \*\*\* —

*I'm fighting in the courts to make it easier for people like me to protect their ideas. If you're a writer or a songwriter you own your own creation without paying a penny, but people who create mechanical objects have to fight for their rights and pay for them. That's fundamentally unfair. And I'm not doing this just to benefit myself – I'm doing it so that other individuals like me who work alone won't be disadvantaged by large companies with large budgets.*

— \*\*\* —

*Three.*

*You hear someone talking on the radio about an artist.*

*How does the artist feel about his work?*

*A He would like to exhibit it in an art gallery.*

*B He wants to make his creations last longer.*

*C He is happy to see his work destroyed.*

— \*\*\* —

*Gennaro Naddeo is an unusual sort of artist. For a start his creations rarely survive more than a few weeks, and sometimes as little as a few hours. They either go stale, or they melt, or else they are devoured by the very people who most admire and appreciate them. Not surprising really, since his materials of choice are butter, chocolate, cake and sugar. With the help of a freezer his work would find itself in an art gallery. But Naddeo has very modest ambitions and the highest compliment he can hope to be paid is to have his works sliced up and swallowed.*

— \*\*\* —

*Four.*

*You hear a woman talking to her son.*

*Why is she talking to him?*

*A to give him a warning*

*B to refuse permission*

*C to make a suggestion*

— \*\*\* —

*I know you really want to go on this climbing holiday, but will there be anyone with you who is a qualified climber, a guide? You hear of so many people getting into difficulties and on TV they're always warning people not to go alone into the mountains. Contact the mountain guide service, tell them where you're going and ask for information about the region. Get as much information as you can and then talk to me about it again.*

— \*\*\* —

*Five.*

*You hear part of a lecture about the role of retired people in the economy.*

*What is the lecturer describing?*

*A reasons why something is changing*

*B errors in statistical information*

*C disagreements between researchers*

— \*\*\* —

*Well, basically, in Western countries the retired population is split. There's a significant minority who are really quite well off, and so they have consumer power, and we now see businesses like holiday companies, for example, targeting this group. But even the significant majority who are living off their pensions or savings and trying to make ends meet, are collectively powerful because there are so many of them, and they are demanding more specialised products from manufacturers who are having to design more of their products for people of this age range.*

## Załącznik 11. FCE – transkrypcja nagrań cd.

— \*\*\* —

Six.

*You hear a chef being interviewed on the radio.*

*Why did he decide to become a chef?*

*A to follow a family tradition*

*B to develop a natural talent*

*C to pursue his love of cooking*

— \*\*\* —

Int: Was there a particular moment in your life when you thought – this is the job for me?

Chef: Well not really. My mother used to put these meals on the table that were inedible. Pastry that you couldn't cut through ... rice that came out of a pan in a lump.

Int: So it was a case of having to!

Chef: If we wanted to eat, yes. Of course, I realised eventually, 'Hey, I could do this'. I knew how to make things taste good. And that's what I wanted to build on when I went to college. Even though at the time, I found it a bit of a chore, you know, getting home from school you just wanted to go out with your mates.

— \*\*\* —

Seven.

*You hear a teenager talking about the sport she plays.*

*How does she feel while she is playing the sport?*

*A uncomfortable*

*B embarrassed*

*C confident*

— \*\*\* —

For girls, it's never a case of going down the road to the nearest club, you have to find a club and travel to it. There aren't many so you have to make the effort. When people ask, 'Are you sporty?' I don't always admit to playing football. Somehow I feel awkward. Some females say, 'I can't understand why you do it, you'll get all dirty.' I started playing competitively when I was nine years old. There were some negative responses at first, but when people saw me play, they realised that once I'm on the field, I know exactly what I'm doing.

— \*\*\* —

Eight.

*You hear an explorer talking about a journey he's making.*

*How will he travel once he's across the river?*

*A by motor vehicle*

*B on horseback*

*C on foot*

— \*\*\* —

The engine's full of water at the moment, it's very doubtful if any of the trucks can get across the river in this weather. The alternative is to carry all the stuff across using the old footbridge, which is perfectly possible ... just rather a slow business ... and then use horses rather than trucks for the rest of the trip; all the way instead of just the last 10 or 15 kilometres as was our original intention. We can always pick

up the vehicles again on the way back down. They'll be safe enough here.

— \*\*\* —

*That's the end of Part 1.*

*Now turn to Part 2.*

*You'll hear an interview with a woman called Helen Hunter who runs a summer camp for teenagers. For questions 9–18, complete the sentences.*

*You now have 45 seconds to look at Part 2.*

— \*\*\* —

DJ: Now, if you're a teenager and you've got some free time this summer, then you might just be interested in joining a summer camp. I'm joined in the studio by Helen Hunter from the Summer Camp Organisation. Helen ...

HH: Hello.

DJ: ... What exactly is a summer camp? Do you sleep in a tent, cook over an open fire, that sort of thing?

HH: Well, sorry to disappoint you, but these days, we prefer to take over a school, where participants sleep and get to take showers in the morning and all that, although camping might be one of the optional activities.

DJ: So what is a summer camp all about, if it's not the outdoor life?

HH: Well, the basic idea is to bring together all types of young people to take part in lots of fun team-based activities. It gives people the chance to make new friends and acquire new skills.

DJ: So the participants are all ... what age?

HH: Between 14 and 16.

DJ: And they're divided into teams. Tell us a few of the things that they get up to.

HH: Well, they do practical activities, for example last year one team had the task of building a tree house. They had to find the materials, work out how to do it, choose the tree and so on.

DJ: That sounds like fun. What else do they do?

HH: There are also problem-solving activities, for example on the next camp there'll be a mystery for groups to solve with clues planted all round the place for them to find.

DJ: Well it certainly sounds like you've got one or two interesting ideas, but what about if people would really rather do the typical sort of sports that we normally associate with summer camps, like watersports for example?

HH: We don't have as many of the outdoor sporting activities as other summer camps. Horse riding actually is the exception, lots of people seem to want to do that.

DJ: So they do get some choice in the matter?

HH: Oh yes. In fact we have one day when the team gets together in the morning and talks about the things they've always wanted to do and then with a small amount of money, they basically get to go out and try to make their dreams come true. We call it 'Dream Day', actually.



## Załącznik 11. FCE – transkrypcja nagrań cd.

- DJ: So how does the camp benefit those taking part?
- HH: The camps are particularly suitable for young people who are lacking in opportunities, or for those who maybe don't have much self-confidence. We hope that by going away with a group of people and doing things that they would never normally do, they'll feel more able to try new things when they go home. For example, this year the last day of the course will be what we call 'Battle of the Bands' day.
- DJ: What's that?
- HH: The teams have to form their own pop group. They have to write their own song, with the help of some trained musicians and then record it and make their own pop video. Then in the evening, there'll be a kind of awards ceremony where the best one will be chosen.
- DJ: How much time do people need to have available to take part in a camp?
- HH: Well for the organisers, a camp lasts 10 days; the first two are training days for the staff, then the participants arrive, they stay for a week, and then there's a day's clearing up after they've gone home.
- DJ: And if any teenagers listening are interested in taking part? What are the dates?
- HH: We have camps all through the summer at about monthly intervals from June onwards. The next one will be coming up in mid-August, but that's actually fully booked so we're putting on an extra camp in September, and we're expecting that one to be very popular.
- DJ: So anyone interested should put their name down really soon?
- HH: That's right.
- DJ: Helen, thank you for joining us. I hope it all goes well.
- HH: Thanks.

Now you'll hear Part 2 again.

— \*\*\* —

That's the end of Part 2.

Now turn to Part 3.

You'll hear five different people talking about a mistake they recently made. For questions 19–23, choose from the list (A–F) the type of mistake that each person made. Use the letters only once. There is one extra letter which you do not need to use.

You now have 30 seconds to look at Part 3.

— \*\*\* —

Speaker 1

I'd arranged to meet Hannah by the clock tower and I made sure that I had plenty of time to get there. The last thing I wanted was to have her waiting around for me. After all, she would have had a much longer journey on the train. Anyway, I was still a bit late so I ran up to the clock tower, went up behind her and put my hands over her eyes to surprise her. And she was surprised because we didn't recognise each other at all ... I'd never seen this person before in my life. And Hannah, I found out later, was still sitting on a train somewhere ...

Speaker 2

We gave ourselves certain jobs. I packed the bags this time because last time we went away, John forgot to take any swimwear, while John got all the camera equipment ready. I left a list of things for my friend to do in the flat while we were away and John made all the security arrangements, set the answerphone and that sort of thing. And, of course, John had bought the tickets several weeks beforehand. I didn't see any need to double check anything but I will next time. Turning up at an airport to find that your flight left the day before is no laughing matter, I can tell you!

Speaker 3

The parts of the table were sitting there in a large brown box waiting to be put together. Len had recommended that we wait until he got home but the instructions stated that there were just a few screws to fit and it would be ready to use, so I suggested that we got on with it. My sister and I fiddled with it for ages and we were getting nowhere. I then tried forcing it together the best way possible. It broke of course and I had to go out and buy another one ... brought it home and Len put it together in 5 minutes with no trouble at all. 'See', he said!

Speaker 4

I hadn't seen Kevin for 10 years so I was slightly worried that we wouldn't have anything in common any more. Silly really, because I haven't changed much over the years so why should he? When the day came and I drove to Petertown to see him, I was quite scared about the whole thing. After all, we'd been best friends at school and I wanted our meeting to be special. I got to the town centre and fished in my pocket for the scrap of paper that I'd written directions on and realised immediately that with all my nerves, I'd no idea where I'd put it. It wouldn't have been so bad if it hadn't had his phone number on it as well!

Speaker 5

Whatever people may tell you, there are some lessons in life that you have to learn by yourself. Like the time I decided to pay a surprise visit to my uncle in Paris. I guess I always like to see my friends even if they don't tell me they're coming. But Uncle Thomas was completely unprepared for me and was obviously disappointed that he had to share his very valuable time with a young niece. If he'd have known earlier, he could have taken me to see the sights of Paris, he'd said. But I think he would have preferred me not to have come at all. I shan't make that mistake again.

Now you'll hear Part 3 again.

— \*\*\* —

That's the end of Part 3.

Now turn to Part 4.

You'll hear an interview with a conservationist who has built a cable car in the rainforest. For questions 24–30, choose the best answer, A, B or C.

You now have 1 minute to look at Part 4.

— \*\*\* —

Host: For most of us, television films are the nearest we'll ever get to the wildlife of the tropical rainforest. That's why, after years of working as a biologist in the rainforest, Donald Parry's built a cable car which runs through the treetops, allowing people a

## Załącznik 11. FCE – transkrypcja nagrań cd.

- much closer look at the wildlife. He described what the forest looks like from up there.
- DP: This cable car travels for about a kilometre. It slowly takes you up through the dark, lower forest and then you come out into the treetops, so you get to see some of the most beautiful wildlife on our planet, living on the branches and trunks of the tall rainforest trees.
- Int: And this is the sort of wildlife that you just wouldn't be able to see from the forest floor?
- DP: Oh exactly. Many of the birds, insects and mammals found in a rainforest only live in the treetops, in the part that's over 30 metres above the ground.
- Int: So why did you decide to put a cable car into the rainforest?
- DP: Right now, as we know, there's a big problem with deforestation, with the cutting down of trees on a large scale. And one of the things that we need to do to stop that is to provide education. We've got a programme in place where we will bring students in from all over the world and tell them about the forest and they can see for themselves why it should be saved.
- Int: So basically, you focus on conservation?
- DP: And the other thing is in order to save the rainforest, we also have to supply another means of income to local people who would like to use the land. This project keeps fifty people in work, far more than would be employed on this amount of land otherwise. So this is a really good way to make the forest produce something for the local people without destroying it.
- Int: How did you actually build this thing?
- DP: This was quite an ambitious project because it involved getting a ski-lift from Switzerland and redesigning it so that it wouldn't damage the beauty of the site. It only cuts three metres into the forest on either side. We don't want you to touch the plants, but if you put your hand out, the forest is that close.
- Int: And how did you actually manage to get it into the forest, because these are big structures aren't they?
- DP: Well, to get in the big pieces, we used a helicopter.
- Int: Really? ... Now obviously Don, you've taken great care not to disturb the rainforest, but simply having a cable car, and all that goes with it, must mean a certain amount of disturbance to the wildlife that lives here.
- DP: Well ... I would say that just about anything you do in a rainforest would cause some kind of disturbance, but you should keep in mind the property that we have was purchased from private individuals who hunted here and cut down trees commercially. That kind of disturbance is much greater than any which we are causing.
- Int: So, you think the project is a success?
- DP: Well, in this case, I'm confident that if we hadn't been here, the area would have been cut down by now. And, as has been proved elsewhere, most of the animals become used to the visitors eventually. I see our project as a model for the future, a model of how to take a large number of people into sensitive habitats without causing too much disturbance to that habitat.

- Int: But something is being lost to the needs of eco-tourism, isn't it?
- DP: Given that the world population is growing, and natural places are reducing in size, I think we're really going to need systems like this if we are going to be able to show people the beauty of the planet in the future. Because only if they can be made to appreciate it will people value the rainforest and so want to protect it.
- Int: Donald Parry who has built a cable car in the rainforest of ...  
[fade]

Now you'll hear Part 4 again.

— \*\*\* —

*That is the end of Part 4.*

*There'll now be a pause of 5 minutes for you to copy your answers onto the separate answer sheet. Be sure to follow the numbering of all the questions. I'll remind you when there is 1 minute left, so that you're sure to finish in time.*

*You have 1 more minute left.*

*That is the end of the test. Please stop now. Your supervisor will now collect all the question papers and answer sheets.*



## Załącznik 12

### Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie ze słuchu

#### Zadanie 1

Hören Sie die Nachricht und korrigieren Sie während des Hörens die falschen Informationen oder ergänzen Sie die fehlenden Informationen. Sie hören den Text **einmal**. Übertragen Sie die Ergebnisse am Ende auf den **Antwortbogen** (1–5).

Termin	Wanderung	Länge	Treffpunkt	Anmeldung	Preis in €
20. März	Adelebsen – Grone	ca. 16 km	7:50 Uhr Bahnhof	17. März 0551-28 87 70  <b>Beispiel:</b> 0551-28 77 70  19:00-21:00 Uhr	10,-
10. April	Rund um den Seeburger See	ca. 17 km	8:00 Uhr Bücherei	7. April 0551-621 49 19:00-21:00 Uhr  <b>1</b>	12,-
8. Mai	Bärenpark in Worbis/Harz	ca. 15 km	8:00 Uhr  <b>2</b>	5. Mai 0551-76 65 19:00-21:00 Uhr	12,-
20.–22. Mai	Sternwanderung nach Celle	15 km (20.5.) 25 km (21.5.)	7:45 Uhr Bahnhof	bis 15. April 0551-76 65	180,-
2.–5. Juni	Kurzwanderwoche  <b>3</b>	4-Tage-Tour		bis 25. März 05545-1882	265,-*
19. Juni	Habichtswald	ca. 18 km	8:00 Uhr Bücherei	16. Juni 05545-18 82 19:00-21:00 Uhr	13,-
31. Juli	Kaisereiche	ca. 19 km	<b>4</b>  Christus-Kirche	28. Juli 05551-212 78 18:30-21:00 Uhr	12,-
				<b>5</b>	

\* für Nichtmitglieder



## Załącznik 12. Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 2

Sie hören den Text **zweimal**, zunächst einmal ganz, danach ein zweites Mal in Abschnitten.  
Kreuzen Sie die richtige Antwort ( ☐ a , ☐ b oder ☐ c ) an und übertragen Sie die Ergebnisse am Ende auf den **Antwortbogen** (Nummer 6 –15).

**Beispiel:** Was macht Rauchen zu einem der größten Gesundheitsprobleme unserer Zeit?

- ☐ a Es gibt keine zuverlässigen Statistiken über die Zahl der Raucher weltweit.  
☒ b Es rauchen immer mehr Leute. **Lösung: b**  
☐ c Es rauchen eigentlich nur noch junge Leute.

**6** Was führt die meisten Leute zur Zigarette?

- ☐ a Sie sehen sich gezwungen zu rauchen, weil ca. 70% der Leute rauchen.  
☐ b Sie fühlen sich einsam und gelangweilt und wollen etwas dagegen tun.  
☐ c Sie sind drogenabhängig und suchen einen Ausweg aus ihrer Sucht.

**7** Aus welchem Grund wird die US-Tabakindustrie dafür verantwortlich gemacht, dass so viele rauchen?

- ☐ a Sie hat die amerikanische Regierung wegen ihrer strengen Gesetze gegen das Rauchen verklagt.  
☐ b Sie hat wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse über die Gefahren des Rauchens jahrzehntelang verschwiegen.  
☐ c Sie hat Zigaretten mit immer mehr Nikotin hergestellt.

**8** Wie ist die Situation in Deutschland?

- ☐ a Die Tabakindustrie beteiligt sich manchmal an Anti-Tabakkampagnen.  
☐ b Der Staat finanziert alle Anti-Tabakkampagnen.  
☐ c Die Regierung erstellt Gutachten, die bei der Bekämpfung des Rauchens helfen sollen.

**9** Was ist paradox am Verhalten mancher Bürger?

- ☐ a Sie haben vor den Gefahren des Rauchens genauso Angst wie vor Aids.  
☐ b Für sie ist Rauchen genauso gefährlich wie ein Auto, das Abgase produziert.  
☐ c Sie kämpfen gegen verschiedene Gefahren und ignorieren die, die durch das Rauchen entstehen.

**10** Warum versucht die Tabakindustrie, ein Rauchverbot in Kneipen zu verhindern?

- ☐ a In den Kneipen wird am meisten geraucht.  
☐ b Der Tabakgenuss in Kneipen bringt jüngere und ältere Leute zusammen.  
☐ c Kneipen werden gern von jungen Leuten besucht, die sich dort leicht ans Rauchen gewöhnen.



## Załącznik 12. Goethe-Zertifikat B2 – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 2 cd.

**11 Wie äußert sich Frau Dr. Rettke zu ihrer Aufklärungsarbeit in Bezug auf das Rauchen?**

- ☐ a Die Informationsveranstaltungen stoßen auf geringes Interesse.
- ☐ b Die Zahl der Raucher ist gestiegen.
- ☐ c Die Informationsveranstaltungen führen zu einem Rückgang der Raucherzahlen.

**12 Wie wirken sich soziale und familiäre Einflüsse auf das Rauchen aus?**

- ☐ a Der persönliche Freundeskreis spielt eine große Rolle.
- ☐ b Viele rauchende Sportler sind oft ein negatives Vorbild.
- ☐ c Eltern rauchen zwar, beeinflussen ihre Kinder aber nicht.

**13 Wie versucht Frau Dr. Rettke, die jungen Leute vom Rauchen abzuhalten?**

- ☐ a Sie zeigt ihnen Fotos von Leuten, die seit 20 Jahren Lungenkrebs haben.
- ☐ b Sie bringt sie in Kontakt mit Leuten, die schon als Jugendliche angefangen haben zu rauchen und jetzt krank sind.
- ☐ c Sie zeigt ihnen Fotos von Leuten mit Raucherbeinen.

**14 Was soll man nach Meinung von Dr. Rettke tun, um den Zigarettenkonsum zu verringern?**

- ☐ a Die Zigarettenautomaten beseitigen.
- ☐ b Die Tabaksteuer erhöhen.
- ☐ c Keine Zigaretten mehr an der Straßenecke verkaufen.

**15 Was sollte mit der Tabakwerbung geschehen?**

- ☐ a Für Kinder und Jugendliche sollte die Werbung verboten werden.
- ☐ b Tabakwerbung ist leider ein Stück individueller Freiheit und kann nicht verboten werden.
- ☐ c Man sollte Tabakwerbung in jeder Form verbieten.



## Załącznik 13

### Goethe-Zertifikat B2 – transkrypcja nagrań

#### Zadanie 1

##### Transkription zum Hörverstehen      Aufgabe 1

Hallo, hier ist Michael. Du hattest mir das Programm für unsere Wanderveranstaltungen von März bis zum Sommer zugeschickt. Ich habe es also überprüft, und weil ich dich nicht erreichen kann, spreche ich dir jetzt die wenigen Korrekturen, die nötig sind, auf Band.

Bei der ersten Wanderung am 20. März, da ist die Telefonnummer für die Anmeldung falsch. Richtig lautet sie **28 77 70**, nicht 8770.

Bei der Wanderung am 10. April „Rund um den Seeburger See“ soll bei der Anmeldung einfach nur stehen **„ab 19:00 Uhr“**. Jetzt steht da 19:00 – 21:00 Uhr.

Bei der dritten Wanderung am 8. Mai fehlt noch der Treffpunkt, den habe ich herausgefunden, das ist der **Schlossplatz**. Denkst du daran, dass wir bei dieser Veranstaltung beide mitmachen wollten? Ich freu mich schon drauf.

Bei dem Termin 20. – 22. Mai, da steht als Treffpunkt „Bahnhof“, bei der ersten Wanderung ist auch schon nur „Bahnhof“ angegeben. Also ich finde, das müsste genauer angegeben werden: Trifft man sich auf dem Bahnhofsvorplatz oder am Westausgang? Einer von uns beiden sollte da noch einmal nachfragen. Machst du das?

Im Juni, vom 2. bis zum 5., die Kurzwanderwoche geht in die **Hassberge**, H-a-s-s-berge.

Und hierbei ist kein Treffpunkt angegeben. Das hat aber seine Richtigkeit, die Teilnehmer werden wohl nach dem Anmeldeschluss alle angeschrieben und dann erst wird die Anreise verabredet.

Bei der Wanderung am 19. Juni ist als Treffpunkt „Bücherei“ angegeben, da steht bei mir hier „Rathaus“. Nein, warte mal, das ist durchgestrichen, da habe ich mich vertan, „Bücherei“ als Treffpunkt ist richtig.

Am 31. Juli treffen sich die Leute für die Wanderung zur Kaisereiche an der Christuskirche um 8:15 Uhr, die **Uhrzeit 8:15** fehlte noch.

Ganz unten bei dem Sternchen ergänze bitte noch den Preis, Nichtmitglieder müssen für die Wanderwoche statt 265,- € **305,- €** bezahlen.

Wenn du das alles hast, kann das Programm 'raus.

Bis denn, man sieht sich!!



## Załącznik 13. Goethe-Zertifikat B2 – transkrypcja nagrań

### Zadanie 2

#### Transkription zum Hörverstehen Aufgabe 2

Radio-Feature: „Zwischen Krebs und Kommerz“ – Von den tödlichen Folgen des Rauchens

Sie hören jetzt ein Interview zwischen dem Rundfunk-Redakteur Jörg Seiderer und zwei Heidelberger Fachärzten zum Thema Rauchen. Dr. Rüdiger Bechstein äußert sich kritisch über die Machenschaften der Tabakindustrie, Frau Dr. Lydia Rettke schildert die Gefahren, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind, die früh mit dem Rauchen anfangen, und gibt Tipps, was man dagegen tun kann.

Zu diesem Text sollen Sie 10 Aufgaben lösen.

Lesen Sie jetzt die fett gedruckten Fragen neben den Nummern 6 – 15. Hören Sie den Text zuerst einmal ganz. Danach hören Sie ihn in Abschnitten noch einmal.

*Seiderer: Herr Dr. Bechstein, wieso ist Rauchen ein allgemeines Gesundheitsproblem?*

**Dr. Bechstein:** Es ist inzwischen statistisch erwiesen, dass immer mehr Menschen zur Zigarette greifen. Raucherschicksale beginnen oft schon im jugendlichen Alter. Die meisten kompensieren damit Unsicherheiten, Einsamkeitsgefühl oder Langeweile. Erst nach und nach wird der Glimmstängel zur Sucht.

*Seiderer: Nun könnte man doch den Standpunkt vertreten: Jeder ist seines Glückes Schmied und soll frei entscheiden, ob er rauchen will oder nicht.*

**Dr. Bechstein:** So frei ist man da nicht. Immerhin würden 70 % der Raucher gern aufhören, schaffen es aber nicht. Und da trägt die Tabakindustrie eine beträchtliche Verantwortung.

*Seiderer: Inwiefern?*

**Dr. Bechstein:** Nehmen Sie nur den Megaprozess in den USA: Die amerikanische Regierung verklagt derzeit die US-Tabakindustrie, weil diese seit Jahrzehnten Studien unterdrückt haben soll, die vor den Gefahren des Rauchens warnen. Zudem soll die Industrie den Nikotingehalt von Zigaretten manipuliert haben, um so deren Suchtwirkung und damit den Absatz zu steigern.

*Seiderer: Wie sieht es in Deutschland aus? Die Bundesregierung versucht doch mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln, die Zahl der Raucher zu reduzieren.*

**Dr. Bechstein:** Schön wär's! – Hier entsteht in der Tat ein völlig verzerrtes Bild. Zwar gibt es aus öffentlichen Geldern bezahlte Anti-Tabak-Kampagnen, aber die werden zum Teil von der Tabakindustrie mitfinanziert und ...

*Seiderer: Verzeihung ... das klingt nicht sehr logisch.*

**Dr. Bechstein:** ... ist aber so ... und ... Sie können sich gar nicht vorstellen, mit welchen heimtückischen Methoden die großen Tabakfirmen arbeiten, um Einfluss auf die Politiker zu nehmen. Die erstellen Gutachten, von denen sie sich erhoffen, dass Politiker in Brüssel und Berlin sie sich zu eigen machen. Nur so lässt sich erklären, dass es in Deutschland z.B. immer noch kein allgemeines Rauchverbot in öffentlichen Gebäuden gibt, im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern. Gestern Abend war ich zum Beispiel in einem schönen Restaurant, wo das Essen hervorragend war – und die Luft total verraucht. Und ich kann Ihnen sagen, nirgendwo in Europa oder Amerika ist man gezwungen, so viel Rauch einzusatmen.

*Seiderer: Sind Sie nicht ein bisschen intolerant?*

**Dr. Bechstein:** Das hat mit Intoleranz nichts zu tun. Wer die Raucher verteidigt, handelt wider besseres Wissen. Vor Aids haben die Leute eine höllische Angst, gegen BSE versuchen sie, sich zu schützen. Es werden harte Kämpfe geführt, damit Autos schadstoffärmere Abgase produzieren. Und dann stellt sich ein vom Raucherhusten befallener Bürger hin und kämpft gegen die Aufstellung eines Handymastes. Das ist doch völlig absurd.

*Seiderer: Wären Sie für ein generelles Rauchverbot?*

**Dr. Bechstein:** Auf jeden Fall in öffentlichen Gebäuden und in Restaurants.



## Załącznik 13. Goethe-Zertifikat B2 – transkrypcja nagrań

### Zadanie 2 cd.

- Seiderer:* Würden die Kneipen mit einer solchen Rauchertradition dann nicht mit einem Schlag leer werden?
- Dr. Bechstein:* Das ist das Argument der Industrie. Ich vermute vielmehr, dass die Lokale noch viel voller wären, denn dann würden auch wieder Leute hingehen, die keine Lust auf blauen Dunst haben. Schließlich fliegen wir auch weiter mit dem Flugzeug, obwohl dort nicht geraucht werden darf.
- Seiderer:* Trotzdem sprechen sich viele gegen ein Rauchverbot in Kneipen aus.
- Dr. Bechstein:* Ja, vor allem die Tabakindustrie. Wobei mir zunächst nicht ganz klar war, warum. Heute weiß ich es: Es sind vor allem junge Leute, die in die Kneipen gehen, und wer jung anfängt, bleibt oft am Tabak hängen.
- Seiderer:* Rauchen ist ungesund – das weiß jedes Kind. Anscheinend aber doch nicht. Trotz aller Warnungen raucht die Hälfte aller Jugendlichen. Frau Dr. Rettke: Sie arbeiten viel mit Schulen zusammen und versuchen mit drastischen Methoden, Jugendliche auf die Gefahren aufmerksam zu machen, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Wie erfolgreich ist Ihre Arbeit?
- Dr. Rettke:* Also zunächst mal wäre zu sagen, dass die Nachfrage nach unseren Informationsveranstaltungen enorm ist. In den letzten vier Jahren haben wir über 20 000 Schüler betreut. Das soll aber nicht von der Tatsache ablenken, dass das Rauchen tatsächlich zugenommen hat. Vor allem bei den Mädchen, die dadurch abnehmen wollen. Das glauben die wirklich! Man darf aber nicht nur der Schule die Schuld in die Schuhe schieben. Denn auch die Eltern tragen große Verantwortung. Sie sind oft ein negatives Vorbild, rauchen zu Hause, und es erfordert schon große Willenskraft, wenn man sich dagegen auflehnen will.
- Seiderer:* Stellen Sie sich vor, Sie sind 12 oder 13, in einer coolen Clique, alles raucht. Wie wollen Sie da abstinent bleiben?
- Dr. Rettke:* Der soziale Druck ist enorm. Aber genau den müssen wir für unsere Zwecke nutzen. Mit tollen Sportlern etc., die uns zeigen: Man kann auch cool sein, ohne zu rauchen.
- Seiderer:* Wie versuchen Sie nun, dem entgegenzuwirken? Denn jemandem zu sagen, er bekommt vielleicht in 20 Jahren Lungenkrebs, das hat noch niemanden beeindruckt.
- Dr. Rettke:* Deshalb greifen wir zu Methoden, die, wie wir meinen, abschreckender sind. Wir übertragen z.B. eine Lungenpiegelung live, wir zeigen Farbfotos von Teerlungen und Tumoren, vor allem aber bringen wir die Schüler in Kontakt mit Patienten, die sehr früh mit Rauchen angefangen haben, mit 45 total abgemagert sind und mit einem Raucherbein kaum noch laufen können. Und die bereit sind zu berichten, wie sie ihr eigenes Leben gesundheitlich ruiniert haben. Das lässt niemanden kalt, das kann ich Ihnen versichern.
- Seiderer:* Welche anderen Maßnahmen könnten dazu führen, dass der Zigarettenkonsum bundesweit zurückgeht?
- Dr. Rettke:* Als Erstes würde ich die Zigarettenautomaten abschaffen, die es in Deutschland an jeder Straßenecke gibt. Man bekommt leichter Zigaretten als Nahrungsmittel. Und jedes Kind kann welche ziehen. Dann sollte der Preis pro Packung verdoppelt werden, das könnten sich die jungen Leute dann nicht mehr leisten. Kleiner Nebeneffekt: Der Staat würde doppelt so viel Tabaksteuer bekommen. Und schließlich sollte die Bundesregierung alles in ihrer Macht Stehende tun, damit Tabakwerbung – wie in anderen Ländern schon lange üblich – generell verboten wird. Wir müssen weg von dem Nimbus, dass Rauchen etwas mit Freiheit zu tun hat.
- Seiderer:* Frau Dr. Rettke, Herr Dr. Bechstein, vielen Dank für das interessante Gespräch!



## Załącznik 14

### Test Deutsch als Fremdsprache – rozumienie ze słuchu

#### Zadanie 1

Sie sind vor dem Hörsaal und hören ein Gespräch zwischen zwei Studierenden.  
Sie hören dieses Gespräch **einmal**.

Lesen Sie jetzt die Aufgaben 1 – 8.

Hören Sie nun den Text. Schreiben Sie beim Hören die Antworten auf die Fragen 1 – 8.  
Notieren Sie Stichwörter.

#### Vor dem Hörsaal

(0)	Wohin geht die Studentin?	(0)	<i>(In eine) Vorlesung in Kommunikationswissenschaft</i>
1	Was macht der Student im Reisebüro?	1	<hr/>
2	Was macht die Firma, in der die Studentin arbeiten möchte?	2	<hr/>
3	Was macht die Studentin zu Beginn ihres Praktikums?	3	<hr/>
4	Welche Aufgabe bekommt die Studentin später im Praktikum?	4	<hr/>
5	Wo hat die Studentin von dem Praktikum erfahren?	5	<hr/>
6	Zu welchem Termin kann die Studentin mit dem Praktikum beginnen?	6	<hr/>
7	Was bezahlt die Firma?	7	<hr/>
8	Warum macht die Studentin das Praktikum? <b>Nennen Sie einen Grund.</b>	8	<hr/>

## Załącznik 14. Test DaF – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 2

Sie hören ein Interview mit drei Gesprächsteilnehmern über Berufsaussichten von Doktoranden.  
Sie hören dieses Interview **einmal**.

Lesen Sie jetzt die Aufgaben 9 – 18.

Hören Sie nun den Text.

Entscheiden Sie beim Hören, welche Aussagen richtig oder falsch sind.

Markieren Sie die passende Antwort.

### Dokortitel – eine Garantie für die Karriere?

		Richtig	Falsch	
(0)	Die Interviewerin behauptet, dass ein Dokortitel, also eine abgeschlossene Promotion, eine Erfolgsgarantie bei einer Bewerbung ist.		X	(0)
9	Prof. Theisen meint, durch die Promotion würde auch die Familie des Doktoranden belastet.			9
10	Prof. Theisen behauptet, dass die Mehrzahl der Doktoranden ihre Promotion abschließt.			10
11	Die Interviewerin berichtet, dass Dr. Klenk schon vor vielen Jahren seinen Dokortitel erhalten hat.			11
12	Dr. Klenk glaubt, dass manche die Promotion abbrechen, weil sie nicht gut alleine klar kommen.			12
13	Dr. Klenk meint, dass die Karriere nicht die einzige Motivation für einen Dokortitel sein sollte.			13
14	Dr. Klenk beklagt die schlechten Karrierechancen für Promovierte auf dem Arbeitsmarkt.			14
15	Dr. Klenk meint, Unternehmen in Presse, Funk und Fernsehen würden bei ihren Mitarbeitern auf Dokortitel verzichten.			15
16	Prof. Theisen glaubt, dass eine Promotion im Berufsleben auch ein finanzieller Gewinn sein kann.			16
17	Die Interviewerin glaubt, dass es viele Schwierigkeiten für Doktoranden gibt.			17
18	Dr. Klenk berichtet, dass Doktoranden bei „Thesis“ Unterstützung erhalten können.			18

## Załącznik 14. Test DaF – rozumienie ze słuchu

### Zadanie 3

Sie hören ein Interview mit Frau Dr. Döring-Seipel zur Bedeutung von emotionaler Intelligenz.  
Sie hören diesen Vortrag **zweimal**.

Lesen Sie jetzt die Aufgaben 19 – 25.

Hören Sie nun den Text ein erstes Mal.

Beantworten Sie beim Hören die Fragen 19 – 25 in Stichworten.

### Emotionale Intelligenz

(0)	Woran sind emotional intelligente Menschen zu erkennen?	(0)	<i>Können Gefühle und Denken aufeinander beziehen</i>
19	Wodurch unterscheiden Frauen und Männer sich in Bezug auf emotionale Intelligenz?	19	<hr/>
20	Wie beeinflusst emotionale Intelligenz das Wahrnehmen von einem Gesichtsausdruck?	20	<hr/>
21	Was ist bei der Lösung komplexer Probleme eine Schwierigkeit?	21	<hr/>
22	Wie können Emotionen laut Dr. Döring-Seipel bei der Lösung von komplexen Problemen helfen?	22	<hr/>
23	Welche Rolle könnte emotionale Intelligenz bei der Entscheidung über Stellenangebote spielen?	23	<hr/>
24	In welchem Fall zeigt sich, dass Emotionen hinderlich sein können?	24	<hr/>
25	Wie beschreibt Frau Dr. Döring-Seipel zum Schluss emotionale Intelligenz?	25	<hr/>

## Załącznik 15

### Test Deutsch als Fremdsprache – transkrypcja nagrań

#### Texte zum Hörverstehen: Hörtext 1 „Vor dem Hörsaal“

Länge: 2:20 Min., (370 Wörter)

Quelle: ein Gespräch

**Frank:**

Hallo Tina, wohin gehst du denn?

**Tina:**

Hallo Frank, ich habe jetzt eine Vorlesung in Kommunikationswissenschaft, gleich hier in dem Hörsaal. Und was machst du?

**Frank:**

Ich gehe jetzt zum Reisebüro und kaufe ein Flugticket in die USA. Ich werde nämlich dieses Jahr dort eine Rundreise machen. Und du, was machst du in den Semesterferien?

**Tina:**

Ach, diesmal bleibe ich zu Hause.

**Frank:**

Warum das denn?

**Tina:**

Na ja, ich habe ein Praktikum bei einer Multimedia-Gesellschaft angenommen, die machen Werbung im Internet.

**Frank:**

Aha. Und was machst du da?

**Tina:**

Ich bin zwar nur Praktikantin, aber ich kann schon bei richtigen Projekten mitarbeiten. Am Anfang mache ich zum Beispiel Werbeanzeigen für einzelne Firmen. Die Anzeigen werden dann im Internet veröffentlicht.

**Frank:**

Na ja, das wird aber doch schnell langweilig.

**Tina:**

Das glaube ich nicht. Außerdem kann ich, wenn ich länger dort bleibe, auch eine richtige Werbebroschüre machen, die als Heft gedruckt wird. Da stehen dann alle möglichen Informationen über die Produkte einer Firma drin.

**Frank:**

Hm, das hört sich ja doch ganz interessant an. Sag mal, wie hast du das Praktikum eigentlich gefunden?

**Tina:**

Ach weißt du, es gibt da eine Internetseite von der Zeitschrift Unicum. Da kann man alle möglichen Praktika und auch Arbeitsstellen finden. Da habe ich das Angebot für dieses Praktikum gefunden und mich dann gleich über das Internet beworben. Schon nach einer Woche wusste ich, dass ich den Praktikumsplatz haben kann.

## Załącznik 15. Test DaF – transkrypcja nagrań

### Zad. 1 cd.

**Frank:**

Und wann fängst du dort an zu arbeiten?

**Tina:**

Schon gleich in der ersten Woche der Semesterferien. Dann habe ich zwei Monate Zeit, um dort zu arbeiten. Richtige Ferien mache ich diesmal nicht.

**Frank:**

Das ist aber ganz schön anstrengend. Bekommst du denn wenigstens Geld für deine Arbeit?

**Tina:**

Ja. Viel ist es allerdings nicht, nur 250 Euro im Monat und die Fahrtkosten.

**Frank:**

Na, da arbeite ich aber lieber in einer Fabrik und habe danach genügend Geld, um zu verreisen.

**Tina:**

Also das finde ich nicht. Ich mache das Praktikum doch hauptsächlich deshalb, weil ich später in diesem Bereich arbeiten möchte. Da lerne ich Leute kennen und kann vielleicht nach dem Studium dort einen richtigen Arbeitsplatz finden.

**Frank:**

Na ja, dann wünsche ich dir viel Spaß bei deinem Praktikum. Ich muss jetzt zum Reisebüro.

**Tina:**

Ja und ich in die Vorlesung. Du musst mir dann erzählen, wie es in Amerika war!

## Załącznik 15. Test DaF – transkrypcja nagrań

### Texte zum Hörverstehen: Hörtext 2 „Dokortitel – eine Garantie für die Karriere?“

Länge: 4:20 Min., (572 Wörter)

Quelle: SPIEGEL online – 17.10.2001: „Zündet ein Dokortitel den Karriere-Turbo?“, Autor Roland Karte

URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,162717,00.html>

#### **Sprecherin:**

In manchen Branchen und Berufssparten gilt ein Dokortitel als Standard, in anderen eher als hübsche Dekoration. Auch bei Bewerbungen kann man sich nicht darauf verlassen, dass die Promotion bei den Personalchefs einen großen Eindruck macht. Wir befragen heute einen Professor und einen ehemaligen Doktoranden zu diesem Thema. Herr Prof. Theisen, was würden Sie jemandem raten, der sich überlegt, ob er promovieren sollte?

#### **Prof. Theisen:**

Ich würde jedem, der vor dieser Frage steht, in jedem Fall raten, sich die Sache gut zu überlegen. Eine Promotion dauert in der Regel 3–4 Jahre und stellt eine hohe Belastung für den Doktoranden dar. Jeder sollte vor Beginn seine eigene Motivation überprüfen und eine realistische Einschätzung seiner individuellen Fähigkeiten und seiner persönlichen Kapazität vornehmen. Auch die familiäre Situation und das berufliche Umfeld müssen dafür stimmen.

#### **Sprecherin:**

Können Sie uns eine ungefähre Vorstellung davon geben, wie viele der Doktoranden jährlich ihr Ziel nicht erreichen und ihre Promotion abbrechen?

#### **Prof. Theisen:**

Ich habe keine genaue Zahl vorliegen, aber Schätzungen zufolge bringt höchstens die Hälfte der Doktoranden ihre Promotion zu einem erfolgreichen Ende.

#### **Sprecherin:**

Das heißt, es gibt eine ganze Menge Doktoranden, die vorzeitig aufgeben. Herr Dr. Klenk, Sie haben vor gar nicht langer Zeit ihren Doktor gemacht, was glauben Sie, wo liegen die Gründe für diese hohe Anzahl von Abbrechern unter den Doktoranden?

#### **Dr. Klenk:**

Ich denke, einen Grund hat Prof. Theisen schon genannt, es ist eine große Belastung. Dabei spielen mehrere Aspekte eine Rolle. Es kommt darauf an, wie gut jemand alleine arbeiten kann, wie diszipliniert man ist und wie viel Durchhaltevermögen man hat. Ich selber hatte auch Phasen, wo ich aufgeben wollte. Aber ich habe Spaß am wissenschaftlichen Arbeiten, deshalb habe ich immer wieder weitergemacht. Wenn man diese Motivation nicht hat, sondern nur für die Karriere promoviert, dann kann man leicht scheitern.

#### **Sprecherin:**

Ja, da haben Sie einen wichtigen Punkt angesprochen, nämlich die Frage, was man denn später im Beruf mit dem Dokortitel erreichen kann. Was meinen Sie dazu?

#### **Dr. Klenk:**

Nach meiner Einschätzung gibt es schon ein paar Bereiche, in denen ein Dokortitel ein Vorteil ist. Abgesehen vom Hochschulbereich, für den die Promotion absolute Voraussetzung ist, kann ein Dokortitel auch für die Wirtschaft interessant sein. Besonders wenn es um die Besetzung von Stellen für Führungskräfte geht. Es gibt außerdem Branchen wie zum Beispiel die Medienunternehmen, die sehr viel Wert auf promovierte Mitarbeiter legen.



## **Załącznik 15. Test DaF – transkrypcja nagrań**

### **Zad. 2 cd.**

**Sprecherin:**

In vielen Bereichen macht ein Dokortitel also immer noch Eindruck. Kann man denn auch sagen, er zahlt sich aus? Das heißt, verdient man damit mehr Geld? Herr Prof. Theisen.

**Prof. Theisen:**

Ja, dazu gehen die Meinungen auseinander. Einerseits haben Promovierte einen finanziellen Vorteil, wenn sie eine Stelle als gut bezahlte Führungskraft in der Wirtschaft bekommen. Andererseits muss man natürlich auch berücksichtigen, dass promovierte Akademiker einige Jahre mehr für ihre Ausbildung aufwenden und in dieser Zeit noch nicht wie andere Geld verdienen. Ich denke, die Vor- und Nachteile muss jeder selbst abwägen und dann seine Entscheidung treffen.

**Sprecherin:**

Ja, ich habe den Eindruck, eine Promotion will gut überlegt sein. Wir haben vorhin von den Schwierigkeiten wie z. B. mangelnder Arbeitsdisziplin gesprochen, mit denen ein Doktorand fertig werden muss. Auch die Arbeitsorganisation ist häufig nicht einfach. Gibt es denn außer im privaten Bereich noch woanders Hilfe und Rat? Herr Dr. Klenk.

**Dr. Klenk:**

Ja, dazu kann ich etwas sagen. Es gibt seit einigen Jahren ein Doktoranden-Netzwerk mit Namen „Thesis“. Es bietet Informationen, organisiert Foren, schafft Kontakte. Wer plötzlich nicht mehr weiter kommt, kann sich dort melden und Hilfe bekommen.

**Sprecherin:**

Ja, das hört sich doch gut an. Ich danke Ihnen für das Gespräch.

## Załącznik 15. Test DaF – transkrypcja nagrań

### Texte zum Hörverstehen: Hörtext 3 „Emotionale Intelligenz“

Länge: 5:18 Min., (620 Wörter)

Quelle: Nach: „Vernünftiges Denken ist ohne Emotionen nicht möglich“, Psychologie heute, 05/2001, S.14–15

#### Interviewer:

In unserer heutigen Wissenschaftssendung berichten wir über eine Studie zur emotionalen Intelligenz, die von einer Forschergruppe der Universität Kassel durchgeführt wird. Frau Dr. Döring-Seipel, Sie gehören zu dieser Forschergruppe. Was sind denn typische Merkmale emotionaler Intelligenz?

#### Dr. Döring-Seipel:

Emotional intelligente Menschen können Gefühle und Denken aufeinander beziehen. Das heißt, sie können im Einzelnen ihre eigenen Gefühle differenziert wahrnehmen und ausdrücken und auf dieser Grundlage ihr Denken und ihre Entscheidungen unterstützen. Sie wissen im Allgemeinen sehr viel über emotionale Situationen und Prozesse und können dadurch ihre eigenen Emotionen steuern.

#### Interviewer:

Das klingt noch sehr allgemein. Gibt es denn da Unterschiede bei Frauen und Männern?

#### Dr. Döring-Seipel:

Wir sind mit der Forschung zwar noch am Anfang, haben aber schon herausgefunden, dass Frauen und Männer sich in ihrem Umgang mit negativen Gefühlen nicht unterscheiden und in der Regel ihre Emotionen auch klar wahrnehmen. Ein eindeutiger Unterschied besteht jedoch in der Aufmerksamkeit, mit der Frauen und Männer ihre Emotionen angehen. Frauen verstehen sich als wesentlich aufmerksamer, was ihre Gefühle betrifft, als Männer und sie haben auch eine andere Art, sich selbst darzustellen.

#### Interviewer:

Ah ja. Wie sieht es aber nun aus, wenn wir andere Menschen wahrnehmen, z. B. durch ihren Gesichtsausdruck? Spielt emotionale Intelligenz dabei auch eine Rolle?

#### Dr. Döring-Seipel:

Ja. Wir sind davon ausgegangen, dass emotional intelligente Menschen stärker auf Gefühle in sozialen Situationen achten und diese auch richtig interpretieren. Also legten wir in einem Versuch jeder Person einer Probandengruppe 28 Fotos von Gesichtern vor, die Grundgefühle, wie Freude, Angst, Ekel, Überraschung, Wut, Trauer und Verachtung in vier verschiedenen Varianten ausdrückten. Dabei stellte sich heraus, dass die Personen, die vorher in einem Fragebogen angegeben hatten, Emotionen stärker zu beachten, auch die auf den Fotos ausgedrückten Gefühle besser identifizieren konnten. Die anderen aber, die angegeben hatten, dass sie Gefühle weniger beachten, konnten auch die Gefühle auf den Fotos nicht so gut wiedererkennen.

#### Interviewer:

Emotional intelligente Menschen können also Gefühle und ihre Bedeutung besser wahrnehmen. Können sie auch Probleme besser lösen?

## Załącznik 15. Test DaF – transkrypcja nagrań

### Zad. 3 cd.

**Dr. Döring-Seipel:**

Ja, teilweise schon. Komplexe Probleme z. B. sind meistens nicht vollständig überschaubar und analysierbar, denn es gibt nur unvollständige Informationen, und auf deren Grundlage muss man Schwerpunkte setzen. Wir haben z. B. mit einem komplexen computersimulierten Problem gearbeitet, von dem man ja annehmen könnte, dass es sich um eine rein rationale Aufgabe handelt. Interessanterweise haben die Personen mit einer klaren Emotionswahrnehmung auch die besseren Leistungen bei der Bearbeitung dieser Aufgabe gezeigt. Emotionen können die Lösung von komplexen Problemen also durchaus unterstützen. Sie können uns andeuten, ob bestimmte Alternativen sinnvoll oder vielleicht sogar gefährlich sein können. Sie geben uns daher bei komplexen Problemen eine ungefähre Orientierung, bei der wir unseren analytischen Verstand gezielter einsetzen können.

**Interviewer:**

Ist das im auch im Alltagsleben relevant?

**Dr. Döring-Seipel:**

Ja. Stellen Sie sich vor, Sie haben zu wählen zwischen verschiedenen Stellenangeboten, die unterschiedlichste Auswirkungen auf Familie, Karriere und Wohnort haben. In dieser Lage können Sie nur schwer alle Vorteile und Nachteile jedes Angebotes beurteilen. Emotionen können helfen, durch gefühlsmäßige Zustimmung oder Ablehnung jene Angebote schon mal vorzusortieren und so dazu beitragen, in einem kürzeren Zeitraum eine sinnvolle Entscheidung zu treffen.

**Interviewer:**

Es wird aber oft behauptet, dass Emotionen das klare und objektive Denken behindern.

**Dr. Döring-Seipel:**

Das können sie in der Tat, z. B. wenn wir vor Wut blind sind oder vor Angst paralysiert. Auf der anderen Seite haben Studien von Hirnforschern gezeigt, dass vernünftiges Denken nicht möglich ist, wenn Gefühle sich nicht entwickeln und keinen Ausdruck finden.

**Interviewer:**

Wenn emotional intelligentes Verhalten so wichtig ist, muss man doch fragen, ob es auch erlernt werden kann.

**Dr. Döring-Seipel:**

Das können wir bislang nur vermuten. Emotionale Intelligenz ist ein Persönlichkeitsmerkmal, das im Laufe einer Entwicklung erworben wird. Entscheidend dafür sind Erfahrungen aus der Kindheit und der Jugend, und zwar der Art, wie im Elternhaus mit Emotionen umgegangen wurde. Wir vermuten aber, dass es auch bei Erwachsenen noch verändert und verbessert werden kann.

## Załącznik 16

### Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii. Poziom podstawowy. Rozumienie ze słuchu

#### Worksheet

Text: Alcohol Abuse

- 1) *There has been a change in using the term of binge drinking. Tick ☒ the 4 boxes that match the definition of binge drinking in the past and now.*

**4BE**

in the past		now	
giving up job and school activities		drinking heavily for more than just one day	
drinking just a bit in a very short time		drinking the whole day	
drinking large amounts		drinking a lot in a short period of time	
drinking over a long period of time		drinking every evening a glass of wine	

- 2) *List 3 facts given by Damian which characterize typical binge drinkers.*

**3BE**

-

-

-

- 3) *Fill the gap with the word from the broadcast.*

**4BE**

- a) Binge drinking in the UK is considered a huge social problem.  
That's why the UK has a \_\_\_\_\_ interest in it.
- b) In other countries it is \_\_\_\_\_ as a smaller problem.
- c) The expenses caused by binge drinking were \_\_\_\_\_  
as twenty billion pounds.
- d) The government published \_\_\_\_\_ from the  
Health Service on accident and emergency admissions.



**Załącznik 16. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii.  
Poziom podstawowy. Rozumienie ze słuchu**

4) Tick ☒ the correct box. There is only one solution.

**4BE**

- a) At weekends emergency services can
- always manage the need for help.
  - often manage the need for help.
  - seldom manage the need for help.
  - never manage the need for help.
- b) Why are the British in the centre of discussion more than any other European country?
- because people start drinking when being very young
  - because people drink more in a shorter time
  - because people in other European countries hate alcohol
  - because people only drink in pubs
- c) How do people of some social groups react when they see people drunk?
- They get shocked.
  - They accept them.
  - They are afraid of them.
  - They care for them.
- d) Choose the theme which best describes the content of the conversation.
- Binge drinking – a problem all over Europe
  - Binge drinking – a serious health problem
  - Binge drinking – a political issue discussed in the EU
  - Binge drinking – a cost-intensive social issue in the UK

## **Załącznik 17**

### **Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii. Poziom podstawowy. Transkrypcja nagrania**

A: Thanks for coming along to the studio today Damian. We are going to talk about alcohol – and more to the point – alcohol abuse – what we’ve come to know as binge drinking.

D: Yes. Thanks for inviting me Ann.

A: We keep hearing about cases of binge drinking – in the newspapers, on television, in magazines – and on radio chat show like this one today. But – what exactly is binge drinking? What does the term mean? Is there a difference between binge drinking and just plain old “getting drunk”?

D: Well, the British Medical Association states that “there is no consensus on the definition of binge drinking”. In the past we used the term ‘binge drinking’ to an extended period of time – a couple of days for example – when a person would continue to drink alcohol to such an extent that he – or she – would abandon their usual activities – such as work – or, in the case of younger drinkers – classes. In medical terms we usually agree that binge drinking refers to the thresholds that we have for “holding our drink”.

A: But isn’t binge drinking all about drinking lots of alcohol in a short space of time? And don’t we usually think of young people when we hear the term used? People who shouldn’t really be drinking alcohol in the first place?

D: Well you are right about the first point. In common usage – probably because of all the recent media coverage – binge drinking has come to mean a heavy bout of drinking in just one evening – or a similar time span. Another factor is the intention.

A: The intention?

D: Yes – the fact that binge drinkers actually set out to get drunk. That’s their goal – what they are trying to do. Binge drinkers aren’t usually solitary drinkers. They drink in groups – sometimes very large groups – especially in the case of teenagers. And binge drinkers are getting younger and younger – if you believe what you read in the press.

A: So – let’s get this clear. Large groups of kids get together with the sole intention of getting drunk?

D: In a nutshell yes.

A: And is binge drinking a particularly British problem? Surely young people drink in other countries too?

D: Yes. You are right. Lots of countries have problems with youngsters drinking. But it does seem as though the UK is taking a particular interest in the problem – let’s say that here – in Britain – we see binge drinking as a huge social problem. In other countries it’s perceived as less of a problem.

A: And should we be worried? Is it a problem?

D: Well, that depends. I certainly think so – yes! In 2003 the cost of binge drinking was estimated as twenty billion pounds – the figure will have risen considerably since then I’m sure. In 2005 the government released figures from the Health Service that suggested that a million accident and emergency admissions each year are a direct result of alcohol consumption. And the emergency services report that Friday and Saturday nights they can hardly cope with the demand for attention.

**Załącznik 17. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii.  
Poziom podstawowy. Transkrypcja nagrania**

A: So why are the British so notorious when it comes to binge drinking? Are we worse than other European countries?

D: The culture of drinking in the UK is very different from other countries like France, Spain or Italy. In most mainland European countries children grow up seeing alcohol consumed slowly – a drop of wine with a meal – the odd beer on a sunny afternoon. In the UK we go out to the pubs and up until recently the pubs all closed at eleven on the dot. So – what happens? Well – you drink as fast as you can so that by the time eleven comes around you aren't left feeling like another drink!

A: Do you think we are used to seeing people drunk in Britain? Or do we still get shocked?

D: It depends really. But being drunk isn't socially unacceptable in most European countries – whereas in the UK – well, in some social circles quite the reverse is true.

A: I'm afraid that's all we have time for .....

## Załącznik 18

### Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii. Rozumienie ze słuchu. (test modelowy)

#### LISTENING COMPREHENSION: Personal identity – Only an external covering?

credits

1. Are the following statements about the hijab [hi'dʒ a:b ] true or false?

(8)

	true	false
a. The hijab is a visible sign of women's voluntary subordination.		
b. The hijab represents discrimination against women in a male-dominated society.		
c. Certain colours are worn on special occasions only.		
d. There are different distinct methods of tying it.		
e. Wearing the hijab is the expression of a woman's personal lifestyle.		
f. By wearing a scarf Muslim women may express their wish not to be judged by their appearance only.		
g. Wearing the hijab isn't a visible sign of belonging to Islam.		
h. Some people's opinion about Muslim women is determined by the fact that they wear a headscarf.		

2. Complete the following sentences.

(4)

After 9/11 some Muslim women decided not to go on wearing their hijab because \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ whereas others started putting it on due to the fact  
\_\_\_\_\_.

Since that day Americans have reacted to women wearing the hijab with either  
\_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_.

3. Give three examples from the text that prove that wearing the hijab is a decision taken consciously and voluntarily by the woman herself. Write only one sentence each.

(6)

- .....
- .....
- .....

4. Tick the correct answer. Only one answer is correct.

(2)

a. Wearing the hijab is a decision

- ☐ you should take for life.
- ☐ you wouldn't discuss openly.
- ☐ the two girls have never doubted.
- ☐ that has to be taken at the age of 15.

b. Assia says that

- ☐ there is a clearly defined dress code.
- ☐ all you've got to do is dress modestly.
- ☐ there only is one basic rule, which states that you must cover your hair.
- ☐ it is absolutely forbidden to expose your neck.

(20)



## **Załącznik 19**

### **Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii. Transkrypcja nagrania**

MONTAGNE: We wanted to hear more about what the headscarf means to these young women and why it is such a powerful symbol for those who wear it and for those who don't. Here with our interview of the Boundaoui sisters is guest correspondent Judy Woodruff.

JUDY WOODRUFF: As I sat down to talk with them in the family living room, I realized this was an opportunity to pose some basic questions that strangers, non Muslims, are curious about but rarely have the chance to ask.

How many scarves do you have?

(Soundbite of laughter)

Ms. I. BOUNDAOUI: Oh my God! We have like a hundred!

Ms. A. BOUNDAOUI: But it's like asking, how many blouses do you have? You know what I mean?

Ms. I. BOUNDAOUI: It's like asking how many socks.

Ms. A. BOUNDAOUI: No, it's like how many blouses do you have?

Ms. I. BOUNDAOUI: No! Blouses, people have like 25 maximum.

Ms. A. BOUNDAOUI: Or shirts.

Ms. I. BOUNDAOUI: We have like 110 scarves.

WOODRUFF: Is there one color you're supposed to wear on certain occasions?

Ms. I. BOUNDAOUI: No.

Ms. A. BOUNDAOUI: No. That's so funny, because people always ask that. Like does black mean you're married and blue because you're single...

Ms. I. BOUNDAOUI: Yeah. (Unintelligible)

Ms. A. BOUNDAOUI: ...and, no. I mean it's like...

Ms. I. BOUNDAOUI: Yeah.

Ms. A. BOUNDAOUI: ...why are you wearing a green shirt?

WOODRUFF: Can you look at a woman who's a Muslim and tell where she's from by the way she ties her scarf?

Ms. A. BOUNDAOUI: Maybe not in the U.S. Because in the U.S., I mean, people copy a lot of different trends I guess. But like if you saw - if I saw someone in the airport, yeah, maybe. Yeah, I can be like, okay, she's from the Gulf, and, you know, she's Palestinian.

Ms. I. BOUNDAOUI: It's funny. When we go to Algeria, that's also something that's very distinct.

Ms. A. BOUNDAOUI: Yeah.

Ms. I. BOUNDAOUI: They'll know we are not from Algeria because of the way we do our scarf.

Ms. A. BOUNDAOUI: It's a misconception, but Islam is very open to interpretation. So someone will say, well, just dressing modestly is enough. I don't need to cover my hair. And someone else will be like, well, I'm just covering my hair, but I can show my neck. So it's also, you know, a form of modesty. You're sort of telling people, look at me for who I am and for what I think and for my personality, and not for how I'm dressed. And that's sort of what the hijab says to people.

**Załącznik 19. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii.  
Transkrypcja nagrania**

WOODRUFF: Women may wear the hijab so people don't judge them by their appearance, but by wearing it some people do judge them precisely by their appearance. Inevitably, the scarf advertises that they're Muslim. The Boundaoui sisters say after 9/11 a few women in their neighborhood removed their headscarves out of fear. Others who hadn't worn them before decided to put them on out of pride.

Ms. A. BOUNDAOUI: That's a question everyone asks you. Is life different after 9/11? But I think, in my mind, what's changed is when people maybe didn't see me before, they see me now very clearly. Now that they see me, they sort of have to decide how they feel about me, you know?

WOODRUFF: What do you mean by that? What do they say when they see you out in public? What do they see?

Ms. A. BOUNDAOUI: Sometimes it's hostile, and sometimes they're curious.

WOODRUFF: Iman, what do you think?

Ms. I. BOUNDAOUI: Well, other people, I felt like they saw somebody who was oppressed. And some people would just say, you know, you're in America now. You can take it off. You don't have to be wearing it.

Ms. A. BOUNDAOUI: Yeah. No offense, but why do you wear a scarf? I think the pervasive misconception is that Muslim women are held down by hijab; it's a tool that men use to oppress them. But that's such an alien idea to us, because it's really such a personal choice. You know, the United States is this free country, and people choose - women that choose to wear scarves in America are especially conscious of their freedom. So a Muslim woman's choice to wear it in America is especially poignant, I guess.

WOODRUFF: You're saying it's a choice.

Ms. A. BOUNDAOUI: Right.

WOODRUFF: You've grown up in a Muslim family where you were expected as young women to wear it.

Ms. A. BOUNDAOUI: Mm-hmm. Right.

Ms. I. BOUNDAOUI: Everyone expects it, but there was no forceful action. I thank God my mom was never that type to say, you know, it's time now; you have to put it on. My mom left it up to us.

WOODRUFF: How old were you when you started wearing it?

Ms. I. BOUNDAOUI: I was 15.

Ms. A. BOUNDAOUI: But my mom was from a different family. Like her sisters don't wear it and she wore it. And she wore it at a much later age. So, you know, she came to that decision completely individually.

WOODRUFF: Iman, when you make the decision to wear it, is that a decision you make for the rest of your life? I mean is this something you - a decision you revisit?

Ms. I. BOUNDAOUI: Hopefully I'll stick with this for life, but I can't look down the line and say I'm going to be wearing it forever because I don't know. In Islam, intention and action go hand in hand. If you put on the scarf and you're making a blind decision, you have no true intention behind it, then you're missing a huge aspect of what the scarf really means. So there's going to be a time in your life where you're going to double back and say, why did I put it on?

**Załącznik 19. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii.  
Transkrypcja nagrania**

WOODRUFF: How much do you discuss the hijab either in your family or with your friends?

Ms. A. BOUNDAOUI: We talk about it a lot. You know, you reach a certain age where you start deciding for yourself or you revisit everything. You go back to the beginning. You question why you do anything and everything.

WOODRUFF: Are you thinking about not wearing it?

Ms. A. BOUNDAOUI: I don't know if I want to answer that. Okay, let me think. Well, personally, I've struggled with it. You want to do things for your own conviction and not because, you know, someone told you to do them or because you think you should do it.

WOODRUFF: Twenty-year-old Assia Boundaoui and her 18-year-old sister Iman. Assia talked about struggling with wearing the hijab, and several weeks after this interview she told us she's decided, at least for now, to stop wearing it. In an e-mail to us she writes: Hijab will always be a spiritual force within me. It isn't a mere external covering; it is modesty manifested in every aspect of my life, in my actions, words and choices. I've chosen not to embody hijab physically, but it remains an integral force in my life. My decision has been completely supported by my family.

## **Załącznik 20**

### **Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii. Poziom podstawowy. Rozumienie tekstu pisanego**

#### **Task 1**

*(Text "Back to the Tap" on pages 4 to 5)*

**Do the following tasks, using your own words as far as appropriate.**

Illustrate the increased consumption of bottled water in the USA.  
Categorize the various negative effects it has.  
Describe the measures taken to reduce the consumption of bottled water.

#### **Task 2**

*(Extract from: "The Glass Castle" on pages 6 to 7)*

**Do the following tasks, using your own words as far as appropriate.**

Contrast the typical features of the ordinary Christmas mentioned in the text with the one in the narrator's family.  
Explain how the father, having lost his job, tries to compensate for the lack of presents.  
Evaluate his behaviour and strategy.

**Załącznik 20. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii.  
Poziom podstawowy. Rozumienie tekstu pisanego**

**Task 1  
Text**

**Back to the Tap**

The U.N. estimates that 1.1 billion people around the world lack safe drinking water, a number that could reach 5 billion by 2025. Very few of them live in the U.S., however. Turn on a tap almost anywhere in America, and you'll get clean, safe water – a minor miracle on much of the planet. But you wouldn't know that from the giant plastic  
5 bottles of water that many people haul around as if preparing for a stroll in the Sahara. U.S. consumers drank more than 8.25 billion gal. (more than 31 billion liter) of bottled water in 2006, a 9.5% increase from the year before. Americans buy more bottled water than any other beverage except soft drinks, and soda's market share is fizzling<sup>1</sup> fast. Water sales topped \$10.8 billion last year – all for something you can get virtually  
10 free. "It's like marketing air," marvels Allen Hershkowitz, an industrial ecologist with the Natural Resources Defense Council (NRDC).

But the phenomenal growth in bottled water isn't just draining wallets – it's also putting stress on the environment. It takes oil to make the plastic in all those bottles and oil to transport the water from its source to the consumer, and that means  
15 greenhouse gases – a primary cause of global warming. The NRDC estimates that 4,000 tons of CO<sub>2</sub> is generated each year – the equivalent of the emissions of 700 cars – by importing bottled water from Fiji, France and Italy, three of the biggest suppliers to the U.S.

The pollution of the skies is matched by the trash left underfoot. Fewer than a quarter  
20 of plastic bottles are recycled, leaving 2 billion lbs. (900 million kg) a year to clog landfills. Worst of all, the migration to bottled water fosters a perception that tap water isn't safe or necessary. That's dangerous at a time when aging public water systems need investment, particularly as global warming increases the incidence of drought. Says Gigi Kellett, director of the Think Outside the Bottle campaign for the watchdog  
25 group Corporate Accountability International: "An entire generation is growing up thinking they have to get their water out of a bottle."

**Załącznik 20. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turyngii.  
Poziom podstawowy. Rozumienie tekstu pisanego**

- Those concerns are fueling a backlash against bottled water. San Francisco Mayor Gavin Newsom last month barred officials from using municipal funds to buy bottled water, while New York City launched a \$1 million campaign this summer to
- 30 encourage citizens to stick to the city's famously clean public water. Salt Lake City's mayor has asked public employees to stop supplying bottled water at municipal events. And a few top-flight<sup>2</sup> restaurants that once would never have dreamed of serving tap are ditching the bottles. At Del Posto, Mario Batali's newest spot in Manhattan, entrées can cost more than \$40, but the restaurant isn't interested in adding
- 35 environmental cost – it will soon stop selling bottled water. Co-owner Joseph Bastianich says the Italian restaurant will instead serve diners its kitchen's purified tap water, sparkling and still. "We try to run the restaurant more responsibly and sustainably," says Bastianich. "The cost of shipping water all over the world and the packing don't seem worth it." [...]
- 40 That doesn't mean the bottle has to be banned altogether; bottled water provides an essential stopgap when public water really isn't safe. Like almost any other product, it can be made greener. Icelandic Water, for example, uses clean geothermal and hydropower energy to power its bottling plant. And the industry says it's reduced the amount of plastic in bottles by 40% over the past five years. But the real responsibility
- 45 for cutting the environmental cost of bottled water lies with consumers. It may be hard to do without the car – a much bigger source of CO<sub>2</sub> than bottled water – and uncomfortable to forgo air-conditioning, but giving up the bottle is easy. Just turn on the tap.

By Bryan Walsh  
From: Time, August 20, 2007

Annotations:

1 to fizzle

here: to decline

2 top-flight

first class



**Załącznik 20. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii.  
Poziom podstawowy. Rozumienie tekstu pisanego**

**Task 2  
Text**

*Extract from: The Glass Castle*

I never believed in Santa Claus.

None of us kids did. Mom and Dad refused to let us. They couldn't afford expensive presents, and they didn't want us to think we weren't as good as other kids who, on Christmas morning, found all sorts of fancy toys under the tree that were supposedly  
5 left by Santa Claus. [...]

We celebrated Christmas, but usually about a week after December 25, when you could find perfectly good bows and wrapping paper that people had thrown away and Christmas trees discarded on the roadside that still had most of their needles and even some silver tinsel hanging on them. Mom and Dad would give us a bag of marbles or a  
10 doll or a slingshot<sup>1</sup> that had been marked way down in an after-Christmas sale.

Dad lost his job at the gypsum mine after getting in an argument with the foreman, and when Christmas came that year, we had no money at all. On Christmas Eve, Dad took each of us kids out into the desert night one by one. I had a blanket wrapped around me, and when it was my turn, I offered to share it with Dad, but he said no thanks. The  
15 cold never bothered him. I was five that year and I sat next to Dad and we looked up at the sky. Dad loved to talk about the stars. He explained to us how they rotated through the night sky as the earth turned. He taught us to identify the constellations and how to navigate by the North Star. Those shining stars, he liked to point out, were one of the special treats for people like us who lived out in the wilderness. [...]

20 "Pick out your favorite star," Dad said that night. He told me I could have it for keeps<sup>2</sup>. He said it was my Christmas present.

"You can't give me a star!" I said. "No one owns the stars."

"That's right," Dad said. "No one else owns them. You just have to claim it before anyone else does, [...]."

25 I thought about it and realized Dad was right. He was always figuring out things like that.

I could have any star I wanted, [...].

**Załącznik 20. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2010 r. w Turynii.  
Poziom podstawowy. Rozumienie tekstu pisanego**

7

I looked up to the stars and tried to figure out which was the best one. You could see hundreds, maybe thousands or even millions, twinkling in the clear desert sky. The  
30 longer you looked and the more your eyes adjusted to the dark, the more stars you'd see, layer after layer of them gradually becoming visible. There was one in particular, in the west above the mountains but low in the sky, that shone more brightly than all the rest.

"I want that one," I said.

35 Dad grinned. "That's Venus," he said. Venus was only a planet, he went on, and pretty dinky<sup>3</sup> compared to real stars. She looked bigger and brighter because she was much closer than the stars. Poor old Venus didn't even make her own light, Dad said. She shone only from reflected light. He explained to me that planets glowed because reflected light was constant, and stars twinkled because their light pulsed.

40 "I like it anyway," I said. I had admired Venus even before that Christmas. You could see it in the early evening, glowing on the western horizon, and if you got up early, you could still see it in the morning, after all the stars had disappeared.

"What the hell," Dad said. "It's Christmas. You can have a planet if you want."

And he gave me Venus.

45 That evening over Christmas dinner, we all discussed outer space. Dad explained light-years and black holes [...].

We laughed about all the kids who believed in the Santa myth and got nothing for Christmas but a bunch of cheap plastic toys. "Years from now, when all the junk they got is broken and long forgotten," Dad said, "you'll still have your stars."

By Jeannette Walls

From: *The Glass Castle*, Scribner, New York 2005, pp. 39-41

Annotations:

- |                                 |          |
|---------------------------------|----------|
| 1 slingshot                     | catapult |
| 2 for keeps ( <i>informal</i> ) | for ever |
| 3 dinky                         | small    |



## Załącznik 21

### Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii. Rozumienie tekstu pisanego. (test modelowy)

#### Textaufgabe I: Nicht-fiktionaler Text

##### TEXT 1:

##### **Would-be settlers will have to pass the Britishness test**

More than 180,000 people each year who apply to settle in Britain permanently will have to pass tests in the English language and knowledge of life in the UK from next April, the Home Office announced yesterday. The immigration minister, Liam Byrne, said the extra requirement was being imposed on those applying for indefinite leave  
5 to remain because a good grasp of English was essential to play a full role in society and properly integrate into British communities.

The language and Britishness test was first introduced for the 200,000 people who applied for British citizenship last year. The extension to those who want to settle in the UK but retain their own passport is expected to cover a further 180,000. Those  
10 over 65 will be exempt.

The Joint Council for the Welfare of Immigrants said it was concerned about the extra hurdle being placed in the way of those seeking indefinite leave to remain, particularly when they had come to Britain to seek human rights protection. It also voiced concern that the decision would only add to the already long queues for  
15 courses designed to teach new migrants English.

The decision came as the Home Office published research showing that poor black and minority ethnic groups are just as likely to express resentment towards immigrants as their poor white neighbours. The findings, from a study by the centre for migration policy and society (COMPAS), suggest that the degree of public anxiety  
20 over immigration is closely linked to economic deprivation rather than racism. "People from the lowest social classes are more than twice as likely to express high levels of resentment towards recent migrants receiving public support as people from the highest," the report says.

"White and black minority ethnic groups displayed similar attitudes towards recent  
25 migrants, which corresponds to reports that tensions do not necessarily arise along racial lines. Rather, where competition over scarce and finite resources is the greatest, relations with newcomers are likely to be negatively affected."

The effect is compounded for asylum seekers dispersed to areas already suffering from poor public services.

**Załącznik 21. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii.  
Rozumienie tekstu pisanego. (test modelowy)**

- 30 The report, edited by Sarah Spencer, says the lack of information about new arrivals in an area, exacerbated by unbalanced media coverage, can create a climate of fear and some overt hostility and violence in which migrants may even hesitate to venture out on to the streets. It suggests that six key factors limit the integration of new migrants: lack of language skills and recognised qualifications; moving too often from  
35 place to place; lack of knowledge about the system, such as how to find a home or a school; hostile public attitudes; public services unable to meet migrants' needs; and legal barriers because of their immigration status.

The Compas research suggests that the challenges faced by refugees and other new migrants are as much to do with poverty, exclusion and racism as with the fact that  
40 they have just arrived in the country. (about 500 words)

From: The Guardian, December 5<sup>th</sup>, 2006 (abridged)

**TEXT 2:**

Three definitions of what it means to be "British":

"... Derby Day<sup>1</sup>, Henley Regatta<sup>2</sup> [...], the dartboard, a Cup Final<sup>3</sup>, the pin-table<sup>4</sup>, beetroot in vinegar, boiled cabbage cut into sections, Gothic churches, the music of Elgar<sup>5</sup>" (T.S. Eliot, 1948)

"The Notting Hill Carnival, garden centres, Eastenders<sup>6</sup>, a lottery ticket, a themed pub, a takeaway pizza cut into sections, a shopping centre, a holiday in the sun, a chill and cook meal, a protester at Twyford Down<sup>7</sup> up a tree..." (Suzanne Moore in: The Independent, July 1998)

"... shadows falling over the county ground, warm beer, invincible green fields, old maids cycling through the morning mist to Holy Communion..." (Prime Minister John Major, 1994, quoting partly George Orwell)

Annotations:

- |                   |   |
|-------------------|---|
| 1 Derby Day:      | the day of the famous annual horse race at Epsom  |
| 2 Henley Regatta: | a fashionable five-day contest of rowing races on the Thames                                      |
| 3 Cup Final:      | the final of the English football cup, traditionally played at Wembley Stadium                    |
| 4 pin-table       | in Britain a pinball machine is called pin-table  |
| 5 Elgar:          | British composer (1857-1934), most famous for his patriotic works such as "Pomp and Circumstance" |
| 6 Eastenders:     | long-running soap on British TV (comparable to "Lindenstrasse")                                   |
| 7 Twyford Down:   | site of furious environmental protest against a road-building project                             |

**Załącznik 21. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii.  
Rozumienie tekstu pisanego. (test modelowy)**

<b>Tasks:</b>	<b>credits</b>
1. Analyse the reasons to be found in the text for resentment and hostility towards immigrants in modern Britain.	(20)
2. Can the "Britishness test" contribute to a better integration of migrants? What are its chances of achieving this? What shortcomings does it have? Refer to the text and your background knowledge. Give reasons for your answer.	(30)
3. Choose <u>one</u> of the following topics. Write about 200 to 250 words	(40)
A. Compare the three definitions of "Britishness" (text 2): How have notions of what it means to be "British" changed, and what aspects may account for these changes? What historical and political developments have made it extremely difficult to define "Britishness" today?	

[...]



**Załącznik 21. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii.  
Rozumienie tekstu pisanego. (test modelowy)**

**Textaufgabe II: Fiktionaler Text**

**TEXT 1:**

**Two Kinda Truth**

*Bonny and the narrator attend a comprehensive school in Wandsworth, South London. They are pupils in the less academic stream. Their English teacher, whom they nickname Wordsworth or Wordsy, sets up a poetry circle to prepare the class for their A-levels.*

One day Bonny brought his own poems. He'd kept them a secret. Only now and then he dropped me a hint that he was going to be a great poet.

"Hold on there," Bonny said as the session started. "I have something here I want to present to the attention of this circle."

- 5 Wordsy was pleased. He always wanted other people to read before he dragged out his own typed stuff. Bonny took his floppy cap off and lifted the sheets from under it. The girls laughed.

- "This one come straight out of my head," he said. He read the verses with tremendous seriousness. The others listened and, as he read, their eyes darted to Wordsy, who was  
10 sitting with his head in his hands and his elbows perched on his knees. Bonny finished and met with absolute silence.

"What's wrong with it?" he asked aggressively.

"Oh, nothing, nothing in the least," Wordsy said. "It's fine, just one or two things, a couple of small points."

- 15 The rest of us didn't say anything. We were in Wordsy's English class and we knew that when he didn't approve of somebody's work he'd say, "Fine, fine, a couple of points," and then he'd launch in for the kill.

"Don't dig no horrors<sup>1</sup>," Bonny said. "No big thing, say what you like."

- I knew that there was a certain amount of defiance in Bonny's voice. It was an unsureness.  
20 He'd stuck his neck out and now he was going to protect it, but he had to know where the attack was coming from.

"I can, or at least I *think* I can appreciate what you're trying to say."

"Deaf, don't even hear thunder," Bonny said, quickly.

- "Quite, quite," Wordsy said, licking his lips, which had gone dry. He was pulling some  
25 determination out of himself. "Yet it seems like you've thrown together a lot of words without much thought."

"I think all the time, you don't need a degree to think."

"For God's sake, I'm not saying..." Wordsy trailed off. "Well, all right, I'll give it to you straight. I think there's a lot of rhyme there, but there's no poetry, if you see what I mean. I

**Załącznik 21. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii.  
Rozumienie tekstu pisanego. (test modelowy)**

- 30 don't mean to be discouraging, your sound patterns certainly show you've absorbed something, but there's no personal emotion. The poem is too much of a slogan; to be poetry it has to have the sound, not of propaganda but of, well, how shall I put it, of *truth*." Bonny screwed up his face. He put the poem back under his maroon velvet cap. "Yeah?" he asked. He was hurt. He kissed his teeth.
- 35 "But we can ask the others. We should get more opinions," Wordsy said. The girls were embarrassed, either by Bonny's righteous, strong poem, or by Wordsy's reaction. "All right," Bonny said. "It cool. But remember," and he got up to leave and turned round as he was leaving, "remember, Mr Wordsworth, that there's *two* kinda truth."
- There were no more poetry sessions. The circle was closed. Bonny didn't appear in the
- 40 English class the next day. Then he dropped away from school. Then the day I was leaving school a black girl in the sixth form brought in a poster and pinned it to the notice board. It said: "BONNY 'BYRON'<sup>2</sup> LEE", and it announced a poetry session by the "Poet in Residence" at the Lambeth Library. There was a paragraph explaining that "Byron" Lee had been given a grant by the Arts Council to work at "black
- 45 poetry and literature." Wordsy came into the room and his eye fell on the poster. "So our friend Bonny's a professional poet," he said to me. "It would seem so," I said. "Do you ever see him?" I told him I had and then, because he'd brought it up, I gave him Bonny's message.
- 50 "We was talking about you as a matter of fact," I said, "and he told me to tell you that he was wrong. That there aren't two kinds of truth. There's only one: Truth is what the masses like." "Hmm, that may be, that may very well be..." Wordsy said. "But, listen, he also said to thank you very much for being his teacher and showing him the
- 55 ropes of poetry, Wordsworth<sup>3</sup> and Eliot<sup>4</sup> and Byron and all. He said he's been reading Wordsworth." "He didn't, did he?" Wordsy said, his eyes lighting up. "Yeah, that's what he said," I lied. (about 740 words)

From: Farrukh Dhondy, "Two Kinda Truth" in: *Come to Mecca and Other Stories*. Collins, London 1978.

Annotations:

1 don't dig no horrors (slang): go ahead and speak your mind

2 Byron **George Gordon Byron** (1788-1824) was an Anglo-Scottish poet and a leading figure in Romanticism. He was regarded as one of the greatest European poets and remains widely read. Lord Byron's fame is also connected to his lifestyle, which featured extravagant living, numerous love affairs, debts etc.

**Załącznik 21. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii.  
Rozumienie tekstu pisanego. (test modelowy)**

- 3 Wordsworth: **William Wordsworth** (1770-1850) was a major English romantic poet, who helped launch the Romantic Age in English literature.
- 4 Eliot: **T.S. Eliot**, (1888-1965), was a poet, dramatist and literary critic. He received the Nobel Prize in Literature in 1948. Eliot was born an American, moved to the United Kingdom and became a British citizen.

**TEXT 2:**

**GIFTED**

one of the boys giggled and said  
he was like a Bounty bar  
brown on the outside and  
coconut-white inside

- 5 like a Bounty bar  
because  
he's in school for the gifted  
where everyone else is white

- he turns over the ruler on his desk  
10 measures the length of the sides  
on the blank page on which  
he must write

- his Mom says  
that back where she comes from  
15 there are many who are gifted  
and Black  
his Mom says  
it has nothing to do with  
Bounty bars

- 20 England, his Mom says,  
is full of  
a word Dad says he mustn't repeat  
but his Mom says why not?

From: Merle Collins, "Gifted" in: *Rotten Pomerack*, London 1992

**Załącznik 21. Egzamin maturalny z języka angielskiego w 2011 r. w Bawarii.  
Rozumienie tekstu pisanego. (test modelowy)**

<b>Tasks:</b>	<b>credits</b>
1. Analyse the change in the relationship between Wordsy and Bonny. Examine the narrator's role. To what extent is he personally involved?	(30)
2. Explain the heading: What are the "two kinda truth" Bonny and Wordsy stand for?	(20)
3. Choose <u>one</u> of the following topics. Write about 200 to 250 words	(40)
A. Examine whether the boy in "Gifted" (text 2) is in a similar situation to Bonny. Speculate on their future chances in British society. Which of them will be more successful?	
B. "England, his Mom says, / is full of / a word Dad says he mustn't repeat / but his Mom says why not?" (ll. 20-24, text 2) Analyse these lines. What attitudes do they reveal? Imagine and recount the kind of experiences you think might have caused the parents to think the way they do.	

[...]